

Молодь і ринок

ЩОМІСЯЧНИЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 7–8 (239–240) липень–серпень 2025

Видається з лютого 2002 року

УДК 051 Журнал “Молодь і ринок” внесений до переліку наукових фахових видань України (категорія “Б”) у галузі педагогічних наук: 011 – Освітні педагогічні науки, наказ Міністерства освіти і науки України від 02.07.2020 № 886 (додаток 4). Спеціальності: 012 – Дошкільна освіта; 013 – Початкова освіта; 014 – Середня освіта (за предметними спеціалізаціями); 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями); 016 – Спеціальна освіта, наказ МОН України від 24.09.2020 № 1188 (додаток 5).

Засновник і видавець: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
Україна, 82100, Львівська область, Дрогобич, вул. Івана Франка, 24
Видання зареєстровано Національною радою України з питань телебачення і радіомовлення.
Рішення Національної ради від 26.10.2023 № 1155, ідентифікатор медіа R30-01827

ISSN 2308-4634 (Print) “Молодь і ринок” індексується у таких базах даних: Google Scholar; Polish Scholarly Bibliography (PBN); **ERIH PLUS**; **Index Copernicus** (ICV 2019 = 85.80; ICV 2020 = 82.12; ICV 2021 = 85.55; ICV 2022 = 80.94; ICV 2023 = 84.92)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2617-0825.7-8/239-240.2025>

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор: Микола ГАЛІВ – д.пед.н., проф., Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ

Іван БАХОВ – д.пед.н., проф., Міжрегіональна академія управління персоналом

Наталія БИШЕВЕЦЬ – к.пед.н., Національний університет фізичного виховання і спорту України

Галина БІЛАВИЧ – д.пед.н., проф., ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”

Ірина ЗВАРИЧ – д.пед.н., проф., Київський національний торговельно-економічний університет

Микола ПАНТЮК – д.пед.н., проф., Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Тетяна ПАНТЮК – д.пед.н., проф., Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Лукаш ТОМЧИК – д.соц.н. (педагогіка), Педагогічний університет в Кракові, Польща

Надія Лаура СЕРДЕНЦЮК – к.пед.н., Сучавський університет імені Штефана чел Маре (м. Сучава, Румунія)

Даніель УОЛЛЕР – д.філос.н., Університет Центрального Ланкаширу (м. Престон, Великобританія)

Марія ЧЕПІЛЬ – д.пед.н., проф., академік АНВО України, Заслужений діяч науки і техніки України, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Сергій ШАРОВ – к.пед.н., Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного

Олександра ЯНКОВИЧ – д.пед.н., проф., Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка; д.табiлiт., проф., Куявсько-Поморська Академія (м. Бидгощ, Польща)

Адреса редакції: Україна, 82100, Львівська область, Дрогобич, вул. Івана Франка, 24

Тел. +38 (068) 502-45-49; e-mail: molodirynok@gmail.com; веб-сайт: <http://mir.dspu.edu.ua>

Рекомендовано до друку вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету
(протокол № 9 від 28.08.2025)

Посилання на публікації “Молодь і ринок” обов’язкові

Редакція зберігає за собою право скорочувати і виправляти матеріали. Статті, підписані авторами, висловлюють їх власні погляди, а не погляди редакції.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв, статистичних даних та інших відомостей відповідають автори публікацій.

Youth & market

MONTHLY SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL JOURNAL

No. 7–8 (239–240) July–August 2025

Published since February 2002

UDC 051 The journal “Youth and market” is included into the list of scientific professional publications of Ukraine (**category “B”**) in the field of pedagogical sciences: 011 – Educational, pedagogical sciences, the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from 02.07.2020 No. 886 (Appendix 4). Specialties: 012 – Preschool education; 013 – Primary education; 014 – Secondary education (due to subject specializations); 015 – Professional education (according to specializations); 016 – Special education, order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from 09.24.2020 No. 1188 (Appendix 5).

Founder and published: Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
Ivan Franko Str., 24, Drohobych, Lviv Region, Ukraine, postal code 82100
Edition is registered in the National Council of Ukraine for Television and Radio Broadcasting.
Decision of the National Council dated 26.10.2023 No. 1155, **media identifier R30-01827**

ISSN 2308-4634 (Print) “Youth and market” is indexed in such databases: Google Scholar; Polish Scholarly Bibliography (PBN); **ERIH PLUS**; **Index Copernicus** (ICV 2019 = 85.80; ICV 2020 = 82.12; ICV 2021 = 85.55; ICV 2022 = 80.94; ICV 2023 = 84.92)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2617-0825.7-8/239-240.2025>

EDITORIAL BOARD

Head editor: Mykola HALIV – *Doctor of Pedagogic Sciences, Prof., Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*

EDITORIAL BOARD MEMBERS

Ivan BAKHOV – *Doctor of Pedagogic Sciences, Prof., Interregional Academy of Personnel Management*

Nataliya BYSHEVETS – *Candidate of Pedagogic Sciences, National University of Physical Education and Sports of Ukraine*

Halyna BILAVYCH – *Doctor of Pedagogic Sciences, Prof., SHEE “Vasyl Stefanyk Precarpathian National University”*

Iryna ZVARYCH – *Doctor of Pedagogic Sciences, Prof., Kyiv National University of Trade and Economics*

Mykola PANTYUK – *Doctor of Pedagogic Sciences, Prof., Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*

Tetyana PANTYUK – *Doctor of Pedagogic Sciences, Prof., Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*

Lukasz TOMCZYK – *Doctor of Social Sciences (Pedagogic), Pedagogical University of Cracow, Poland*

Nadia Laura SERDENCUC – *Candidate of Pedagogic Sciences, Stefan cel Mare University from Suceava (Romania)*

Daniel WALLER – *Doctor of Philosophy Sciences, University of Central Lancashire (Preston, UK)*

Mariya CHEPIL – *Doctor of Pedagogic Sciences, Prof., Academician of the Academy of Higher Education of Ukraine, Honored Worker of Science and Technology of Ukraine, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*

Sergii SHAROV – *Candidate of Pedagogic Sciences, Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University*

Oleksandra YANKOVYCH – *Doctor of Pedagogic Sciences, Prof., Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University*

Editorial office: Ukraine 82100, Lviv region, Drohobych, Ivan Franko, 24 str,

Tel. +38 (068) 502-45-49; e-mail: molodirynok@gmail.com; website: <http://mir.dspu.edu.ua>

Recommended for publication by Academic Council of Drohobych State Pedagogical University
(protocol No. 9, 28.08.2025)

Links to the publication of “Youth and market” obligatory

Edition reserves the right to shrink and correct the matter. Articles signed by author express their own point of view.

Authors of publications are responsible for the accuracy of facts, quotations, private names, geographical names, statistics etc.

Молодь і ринок

№ 7–8 (239–240) липень–серпень 2025

ЗМІСТ

Oksana Isayeva, Myroslava Shumylo Strategic framework for training 21st-century physicians: a multidimensional and competency-based approach.....	7
Larysa Slyvka, Kateryna Dyrda Kształtowanie umiejętności pozytywnej interakcji u uczniów jako problem naukowy i pedagogiczny.....	12
Тетяна Паньок, Валентина Гриньова Колористичні засади живописної підготовки у формуванні творчих здібностей здобувачів освіти художніх спеціальностей.....	17
Віталіна Лопушняк, Юлія Срібна, Валентина Титаренко Професійне становлення особистості фахівця технологій: партнерство та його види.....	24
Iryna Biskub, Alla Khomiak Advancing EU standards in language education: bridging the gap between Ukraine and the European Union.....	30
Ірина Малашевська, Лариса Кожевнікова, Алла Захарченко Творчий розвиток дітей підліткового віку засобами українського музичного фольклору.....	37
Олександр Зоря, Валентина Цина Дослідно-експериментальна перевірка ефективності моделі формування акторських якостей майбутніх учителів технологій засобами театральної педагогіки.....	41
Анна Жукова, Наталя Рудакова Емпатія як ключовий компонент гуманістичної парадигми сучасної педагогіки.....	46
Oleksandr Pashchenko, Yevhenii Koroviaka, Oleksandr Mamaikin, Tetyana Kozhushkina, Valerii Rastsvietaiev Effectiveness of blended learning in the informatics course: analysis of online and offline formats.....	50
Віталій Криворучко Система професійного розвитку викладачів вищого військового навчального закладу Національної гвардії України.....	56
Віолета Городиська Інтеграція музичної діяльності у сучасних ЗДО як засіб арт-освіти вихованців.....	66
Ірина Усатова, Віталій Пустовалов, Тетяна Король, Вікторія Супрунович, Роман Халявка Ігрова діяльність як засіб освітньо-корекційної роботи дітей з порушенням опорно-рухового апарату.....	71
Марія Гудз, Наталія Грицак, Микола Кебало, Іван Яцюк Інтегративний підхід як засіб формування міжкультурної компетентності учнів у Новій українській школі.....	77
Сергій Хоменко, Ольга Трегуб Інноваційний підхід до освіти: формування знань про технології виробництва у старшокласників.....	84
Любов Гутор Філософські та морально-етичні засади деонтологічної підготовки майбутніх лікарів.....	89
Ірина Дікун Проектно-дослідницька діяльність як чинник творчого становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	94

Максим Назарій

Концерт для кларнета з оркестром № 1 f-moll, op. 73 К.М. Вебера: символіка, тембр і виконавське сценічне мислення.....100

Oksana Dubrova, Iryna Shkola, Violetta Panchenko

The advantages of using embodied learning technology to improve phonetic skills in English compared to traditional teaching methods.....104

Оксана Вінтоняк

Наукова діяльність викладачів педагогічних училищ і коледжів України (90-ті рр. XX – початок XXI ст.).....110

Tetiana Kravchyna

Organizational and pedagogical conditions for the formation of pedagogical reflection in the process of foreign language training of future socioeconomic specialists.....116

Ірина Шаклеїна

Хмарні сервіси для підтримки командної роботи у вивченні об'єктно-орієнтованого програмування.....122

Олександр Марковець, Олександра Кухтяк, Михайло Кухтяк

Особливості викладання дисципліни “Сучасне програмне забезпечення” в контексті підготовки бакалаврів спеціальності “Інформаційна, бібліотечна та архівна справа”.....128

Любов Костик, Наталія Кучумова

Вплив мовленнєвих порушень на навчальну діяльність та соціалізацію дитини.....134

Ельвіра Остапенко, Інна Машкова, Юлія Мендрух, Ольга Ходакевич

Концепт розвитку асертивності студентів економічних спеціальностей на заняттях з англійської мови.....140

Олег Єгрешій, Андрій Королько

Архітектура м. Станиславова (сер. XVII – поч. XX ст.): історико-культурний та громадянськoзнавчий аспекти, шляхи адаптації теми на уроках та в гуртковій роботі в ЗЗСО і ЗПО.....146

Степан Кобута

Постать Івана Виговського у шкільних підручниках з історії України.....153

Юрій Юрчак

Деякі методичні поради щодо формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до протидії негативного інформаційно-психологічного впливу на особовий склад.....159

Євген Судніков

Структурно-функціональна модель формування інформаційно-комунікаційної компетентності ліцеїстів у закладах спеціалізованої середньої освіти військового профілю.....165

Алла Дуброва

Використання ментальних карт в процесі вивчення іноземної мови здобувачами технічних спеціальностей ЗВО.....172

Анжеліка Чернюк

Реалізація інтерактивних стратегій фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей як психолого-педагогічна проблема.....176

Ростислав Юник

Специфіка тембральної семантики кларнета в творчості українських композиторів XX – початку XXI століття.....183

Володимир Яцканич

Розвиток інформаційних компетентностей учнів у середніх школах і гімназіях Словенії: дослідження теоретико-методологічного підґрунтя.....188

Youth & market

No. 7–8 (239–240) July–August 2025

CONTENTS

Oksana Isayeva, Myroslava Shumylo Strategic framework for training 21st-century physicians: a multidimensional and competency-based approach.....	7
Larysa Slyvka, Kateryna Dyrda Kształtowanie umiejętności pozytywnej interakcji u uczniów jako problem naukowy i pedagogiczny.....	12
Tetyana Panyok, Valentyna Grineva Coloristic principles of painting training in the formation of students' creative abilities.....	17
Vitalina Lopushnyak, Yulia Sribna, Valentyna Tytarenko Professional formation of the personality of a technology specialist: partnership and its types.....	24
Iryna Biskub, Alla Khomiak Advancing EU standards in language education: bridging the gap between Ukraine and the European Union.....	30
Iryna Malashevskaya, Larisa Kozhevnikova, Alla Zakharchenko Creative development of adolescents through Ukrainian musical folklore.....	37
Oleksandr Zorya, Valentyna Tsyna Research and experimental verification of the effectiveness of the model of formation of acting qualities of future technology teachers using theatre pedagogy.....	41
Anna Zhukova, Nataliia Rudakova Empathy as a key component of the humanistic paradigm of modern pedagogy.....	46
Oleksandr Pashchenko, Yevhenii Koroviaka, Oleksandr Mamaikin, Tetyana Kozhushkina, Valerii Rastsvietaiev Effectiveness of blended learning in the informatics course: analysis of online and offline formats.....	50
Vitalii Kryvoruchko Professional development system for instructors of higher military educational institutions of the National Guard of Ukraine.....	56
Violetta Gorodyska Integration of musical activity in modern preschool institutions as a means of art education of pupils.....	66
Iryna Usatova, Vitaliy Pustovalov, Tatyana Korol, Victoria Suprunovych, Roman Khalyavka Play activity as a means of educational and corrective work of children with disorders of the muscle-motor system.....	71
Maria Hudz, Nataliia Hrytsak, Mykola Kebalo, Ivan Yatsyuk Integrative approach as a means of forming students' intercultural competence in the New Ukrainian School.....	77
Serhii Khomenko, Olga Tregub Innovative approach to education: developing high school students' knowledge of manufacturing technologies.....	84
Liubov Gutor Philosophical, moral, and ethical basics of deontological training of medical students.....	89
Iryna Dikun Project and research activity as a factor in the creative formation of a future music teacher.....	94

Maksym Nazarii

The clarinet concerto No. 1 in F minor, Op. 73 by C. M. Von Weber: symbolism, timbre and performative stage thinking.....100

Oksana Dubrova, Iryna Shkola, Violetta Panchenko

The advantages of using embodied learning technology to improve phonetic skills in English compared to traditional teaching methods.....104

Oksana Vintoniak

Scientific activity of teachers in pedagogical schools and colleges of Ukraine (1990s – early 21st century).....110

Tetiana Kravchyna

Organizational and pedagogical conditions for the formation of pedagogical reflection in the process of foreign language training of future socioeconomic specialists.....116

Iryna Shakleina

Cloud services to support teamwork in learning object-oriented programming.....122

Oleksandr Markovets, Oleksandra Kukhtiak, Mykhailo Kukhtyak

Features of teaching the discipline “Modern software” in the context of training bachelors in the Specialty Information, Library and Archival Affairs.....128

Liubov Kostyk, Nataliia Kuchumova

The impact of speech disorders on the educational activity and socialization of the child.....134

Elvira Ostapenko, Inna Mashkova, Yuliia Mendrukh, Olha Khodakevych

The concept of developing assertiveness in students of economic specialties in English classes.....140

Oleg Yehrechii, Andrii Korolko

Architecture of stanyславiv (mid-17th – early 20th centuries): historical, cultural and civic aspects, ways of adaptation of the topic to general secondary education institutions.....146

Stepan Kobuta

The figure of Ivan Vyhovsky in Ukrainian history textbooks.....153

Yuriy Yurchak

Some methodological advice on forming the readiness of future foreign officers to counsel the negative informational and psychological influence on the personnel.....159

Yevhen Sudnikov

Structural and functional model of formation of information and communication competence of lyceum cadets in specialized secondary military education institutions.....165

Allah Dubrova

Use of mind maps in the process of learning a foreign language by students of technical specialties in higher education.....172

Anzhelika Cherniuk

Implementation of interactive strategies in the professional training of philology students as a psychological and pedagogical issue.....176

Rostyslav Yunyk

The specificity of the clarinet timbre semantics in the works of Ukrainian composers of the 20th and early 21st centuries.....183

Volodymyr Yatskanych

Development of students' information competence in secondary schools and gymnasiums in Slovenia: a study of the theoretical and methodological framework.....188

UDC 378:61:355.(063)(477)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.339609>

Oksana Isayeva, *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of the Pedagogy and Innovative Education Department, Institute of Jurisprudence, Psychology and Innovative Education, Lviv Polytechnic National University, Professor of the Latin and Foreign Languages Department, Lviv Danylo Halytskyi National Medical University*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1832-739X>
Myroslava Shumylo, *Doctor of Philosophy, Senior Lecturer of the Latin and Foreign Languages Department, Danylo Halytskyi Lviv National Medical University*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2221-913X>

STRATEGIC FRAMEWORK FOR TRAINING 21st-CENTURY PHYSICIANS: A MULTIDIMENSIONAL AND COMPETENCY-BASED APPROACH

This article proposes a strategic framework for reengineering medical education to align with contemporary healthcare imperatives. Rooted in evidence-based pedagogical principles and informed by global best practices, this framework integrates technological integration, competency-based assessment, interprofessional education, and a patient-centered ethos.

The aim of the article is to define a framework for modernizing medical education that ensures the next generation of physicians are digitally fluent, ethically grounded, globally conscious, and resilient leaders in the health care system.

The proposed strategic framework responds to a growing recognition that medical education must evolve to remain relevant and effective in the face of 21st-century health challenges.

The training of 21st-century physicians necessitates a paradigm shift from traditional, didactic models toward a dynamic, interdisciplinary, and competency-based educational framework. By integrating early clinical exposure, advanced simulation technologies, digital health tools, and global health perspectives, modern medical education must holistically develop both the technical and humanistic competencies. Emphasizing ethical integrity, cultural competence, research literacy, and physician well-being, this multifaceted approach ensures the cultivation of adaptable, compassionate, and forward-thinking clinicians capable of navigating the complexities of modern healthcare systems and addressing the evolving needs of diverse patient populations.

Keywords: future physicians; strategic framework; global health perspectives; modernizing medical education.

Fig. 1. Ref. 8.

Оксана Ісаєва, доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Інституту права, психології та інноваційної освіти
Національного університету "Львівська політехніка",
професор кафедри латинської та іноземних мов
Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1832-739X>
Мирослава Шумило, доктор філософії,
старший викладач кафедри латинської та іноземних мов
Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2221-913X>

СТРАТЕГІЧНА РАМКА ПІДГОТОВКИ ЛІКАРІВ ХХІ СТОЛІТТЯ: БАГАТОВИМІРНИЙ ТА КОМПЕТЕНТНИЙ ПІДХОДИ

У статті пропонується стратегічна основа для реінжинірингу медичної освіти відповідно до сучасних імперативів охорони здоров'я. Беручи до уваги педагогічні принципи, котрі базуються на доказах, та спираючись на передовий світовий досвід, ця основа об'єднує технологічну інтеграцію, оцінювання на основі компетенцій, міжпрофесійну освіту та орієнтований на пацієнта підхід.

Підготовка лікарів ХХІ ст. вимагає зміни парадигми від традиційних дидактичних моделей та динамічної, міждисциплінарної чи компетентнісної освітньої структури. Інтегруючи ранній клінічний досвід, передові технології моделювання, цифрові інструменти та глобальні перспективи охорони здоров'я, сучасна медична освіта повинна цілісно розвивати як технічні, так і гуманістичні компетенції. Підкреслюючи етичну чесність, культурну компетентність, дослідницьку грамотність та благополуччя лікарів, цей багатограний підхід забезпечує виховання адаптивних, співчутливих та прогресивних клініцистів, здатних орієнтуватися в складноцях сучасних систем охорони здоров'я та задовольняти потреби різних груп пацієнтів.

Ключові слова: майбутні лікарі; стратегічна структура; глобальні перспективи охорони здоров'я; модернізація медичної освіти.

Introduction. In the 21st century, the role of the physician is undergoing a profound transformation driven by rapid technological advancements, shifting patient expectations, global health challenges, and evolving healthcare systems. As a result, traditional models of medical education are no longer sufficient to prepare future doctors for the complexities of contemporary clinical practice. There is an urgent need for a reimagined, multidimensional approach to medical training – one that transcends rote memorization and fosters critical thinking, digital fluency, ethical responsibility, and interprofessional collaboration.

The demands of modern healthcare – marked by rapid technological advancement, global health crises, and increasingly diverse patient populations – require that physicians be trained through a comprehensive, multidisciplinary, and continuously evolving process. This process must transcend the traditional biomedical model and embrace a holistic framework that equips doctors with the knowledge, skills, and humanistic values essential for contemporary medical practice.

Doctors contribute to medical research and the development of new treatments. Many of them also participate in teaching and mentoring the next generation of healthcare professionals. Their role extends beyond hospitals – they may work in communities, schools, or international health organizations. As global health issues like pandemics and climate change emerge, modern doctors are increasingly involved in global health policy and response. Ultimately, they serve as both healers and leaders in building a healthier society.

This article proposes a strategic framework for reengineering medical education to align with contemporary healthcare imperatives. Rooted in evidence-based pedagogical principles and informed by global best practices, this framework integrates technological integration, competency-based assessment, interprofessional education, and a patient-centered ethos. It also emphasizes the cultivation of critical non-clinical skills, such as data stewardship, health equity advocacy, and resilience under pressure – domains historically underrepresented in medical curricula.

The **aim** of the article is to define a framework for modernizing medical education that ensures the next generation of physicians are not only clinically proficient, but also digitally fluent, ethically grounded, globally conscious, and resilient leaders in health care system.

The **tasks** of the article are the following:

- to diagnose the need for reform in medical education;
- to propose a comprehensive, competency-based educational framework
- to emphasize the formation of adaptable, ethical, and globally conscious physician-leaders.

Literature review

Medical education is the subject of investigation by numerous researchers, each approaching it from distinct

disciplinary angles, namely: R. Cooper defines a balanced physician workforce for the 21st century; J. Weiner explores the effects of health reform on US physician workforce requirements; M. Rivo, D. Satcher Clarify improving access to health care through physician workforce reform: directions for the 21st century; E. Holmboe investigates Competency Based Medical Education; D. Berwick, T. Nolan, J. Whittington define The Triple Aim: Care, Health, And Cost; Victoria Harriston determines Collaboration and Knowledge Sharing Are Key Drivers to Success; J. Hatten Kenneth, and R. Stephen Rosenthal study How the Knowing Corporation Seeks, Shares, and Uses Knowledge for Strategic Advantage; W. Oaks, D. Major, G. Lasdon outline teaching medical teamwork; H. Pauli discusses education and training of the physician: undergraduate medical education and health care.

Methods

This framework was developed through a narrative review of contemporary literature on medical education reform, competency-based training, and global health priorities. Educational strategies were aligned with international standards and informed by principles of backward design and experiential learning. Key components were further shaped by case examples from innovative curricula and consensus recommendations from leading medical education institutions.

Discussion

The landscape of healthcare is undergoing rapid and profound transformation, driven by technological innovation, shifting patient demographics, evolving disease patterns, and global health challenges. In this dynamic context, the traditional paradigms of medical education are increasingly inadequate to prepare physicians for the complexities of 21st-century practice. Emerging demands for interdisciplinary collaboration, digital literacy, systems thinking, and cultural competence underscore the urgent need to rethink how medical professionals are trained. Physicians are now expected not only to possess deep clinical expertise, but also to demonstrate adaptive leadership, ethical reasoning, and a capacity for lifelong learning in environments characterized by uncertainty and constant change. Thus, the scientists (*Frank, Karpinski, Sherbino, et al., 2024*) consider that “competency based medical education approaches, with an emphasis on graduate outcomes, have been proposed as the direction for 21st century health profession education”. By synthesizing insights from educational theory, health systems science, and professional development research, this framework aims to guide academic institutions, accrediting bodies, and policy-makers in developing agile, forward-looking training models. Ultimately, the goal is to ensure that physicians are not only clinically proficient, but also equipped to lead and innovate in a healthcare environment defined by complexity, connectivity, and constant evolution.

STRATEGIC FRAMEWORK FOR TRAINING 21st-CENTURY PHYSICIANS: A MULTIDIMENSIONAL AND COMPETENCY-BASED APPROACH

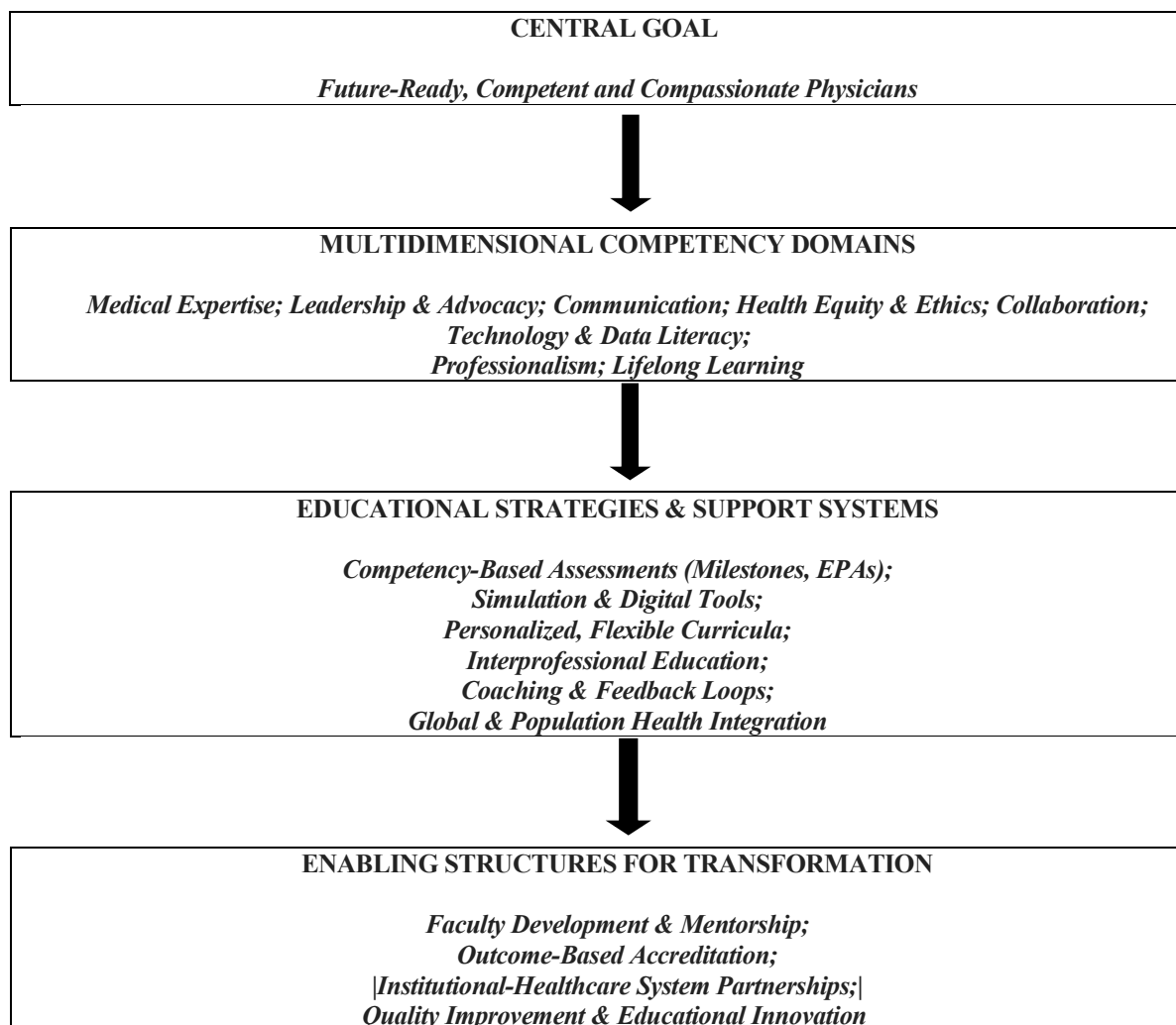


Fig. 1. Strategic Framework for Training 21st-Century Physicians

The proposed strategic framework (as seen on the Fig.1) responds to a growing recognition that medical education must evolve to remain relevant and effective in the face of 21st century health challenges. Traditional models, heavily focused on rote learning and isolated clinical training, are no longer sufficient for preparing physicians to navigate complex, system-based health-care environments. This framework emphasizes the need for adaptive competencies, including digital fluency, interdisciplinary collaboration, and patient-centered communication. One can also suggest that communication skills are essential, as doctors must clearly explain medical information to patients. The researchers (Mace, Welch Bacon, 2019) conclude that “graduates of health professions education programs must be able to think critically and apply knowledge that is medically, socially, and culturally competent. For educators, this will require close examination of how best to deliver educational content and assess student ability”.

Empathy and compassion are just as important as clinical knowledge. Modern doctors are expected to respect patient autonomy and involve them in decision-making. Mental resilience is key, especially in emergency and high-stress environments. Overall, these competencies are increasingly vital given the rise of precision medicine, telehealth, and population-level health interventions.

The researchers (Conway, Chisholm, 2024) consider that “Integration of precision medicine (PM) competencies across the Medical Technology and Pharmaceutical industry is critical to enable industry professionals to understand and develop the skills needed to navigate the opportunities arising from rapid scientific and technological innovation in PM”. Integrating technology into medical training not only enhances access to learning resources but also mirrors the tools physicians will use in practice, fostering greater preparedness. Moreover, a shift toward competency-based education enables learners to progress according

to mastery rather than time, promoting individualized learning and professional accountability or “Competency-based medical education (CBME) is an outcomes-based approach that has taken root in residency training nationally and internationally. CBME explicitly places the patient, family, and community at the center of training with the primary goals of concomitantly improving both educational and clinical outcomes” according to (Holmboe, 2021).

Interprofessional education, another cornerstone of the framework, fosters a team-based approach that reflects modern care delivery models and improves patient outcomes. While many institutions have experimented with such reforms, their implementation remains fragmented and uneven across regions and institutions.

Faculty development is essential to support this transformation, as educators must be equipped to teach, assess, and mentor in new learning environments. Institutional culture, funding constraints, and regulatory policies also influence the feasibility and scalability of reform efforts. The framework’s emphasis on social accountability encourages medical schools to align training with the health needs of their communities, addressing long-standing inequities in care access and outcomes. However, embedding equity and justice in curricula requires more than content updates – it necessitates structural reform and inclusive governance.

Assessment strategies must be reimaged to measure not just knowledge, but also behaviors, attitudes, and contextual judgment under real-world pressures. In this light, simulation-based learning, longitudinal patient experiences, and workplace-based assessments become critical components. The cultivation of professional identity, resilience, and ethical reasoning should be integrated throughout the training continuum, not confined to discrete modules which means to “teach a medical student’s ability for self-analysis, self-awareness, self-reflection as well as surrounding events” as mentioned by (Isayeva, 2017). Ethics and professionalism guide a doctor’s behavior and choices but confidentiality and trust form the basis of the doctor-patient relationship. In modern society, doctors also take on advocacy roles, promoting public health measures and disease prevention. They must be culturally competent and respectful of diverse backgrounds. Teamwork is essential, as they often collaborate with nurses, pharmacists, and other healthcare providers. Additionally, global health perspectives and cross-cultural competencies are vital, as physicians increasingly operate in transnational contexts and multicultural environments.

Stakeholder engagement – spanning students, patients, educators, and health systems leaders – is crucial to ensure the relevance and legitimacy of educational reforms. Ongoing evaluation and feedback mechanisms are needed to assess the impact of these changes and drive continuous improvement. Importantly, policy-

makers and accrediting bodies must align standards and incentives with these educational goals to foster system-wide change. The framework also recognizes the importance of research in medical education to guide evidence-based innovation and avoid reliance on tradition or intuition. Overall, as the researchers Hunter, Ogunlayi, Middleton, Squires, (2023) suppose that it is necessary “to encourage academic institutions and policy makers to include young professionals in the development of these competencies and workforce strategies”.

The imperative to reform medical education is no longer a matter of aspiration but of necessity. As global health systems confront increasingly complex challenges – including technological disruption, shifting disease burdens, health inequities, and the effects of climate change – physicians must be equipped with a broader and more dynamic skill set than ever before. The strategic framework outlined in this article offers a comprehensive and future-oriented model to guide the transformation of medical training across diverse educational and clinical settings. By centering adaptability, interprofessionalism, patient-centered care, and digital competence, this framework aligns medical education with the realities of 21st-century healthcare.

Crucially, the framework calls for the integration of non-traditional yet essential domains such as ethical leadership, health equity, and systems thinking – areas historically underemphasized in conventional curricula. As the scientists (Advani, Mergenthaler, 2024) outline that “the dynamic landscape of the 21st century calls for a revised understanding of leadership competencies. A leader development context:

- 1) change is constant;
- 2) emphasis should be on what is changeable and possible;
- 3) leaders must want to change;
- 4) leaders must develop their own goals;
- 5) leaders already have the resources and strengths to solve their problems;
- 6) the focus must be on the future.

The success of this paradigm shift will depend on the coordinated efforts of educators, institutions, policy-makers, accreditation bodies, and learners themselves. It also requires a cultural transformation within medical institutions, moving away from rigid hierarchies and toward collaborative, reflective, and inclusive learning environments. As the researcher (Agnihotri, 2019) states “The final curriculum document must provide an assurance of academic quality and we must realize the education fashion will only contribute to industrialization of medical practice.”

While implementation may face barriers – including limited resources, institutional inertia, and variable policy environments – the risks of maintaining outdated educational models far outweigh the challenges of reform. Pilot programs, continuous evaluation, and

iterative improvements will be essential to translating this framework into sustainable practice. Ultimately, this strategic approach aims not only to produce clinically competent physicians, but also to cultivate leaders, innovators, and advocates capable of shaping a more equitable, resilient, and responsive health system. The future of medicine depends on how effectively we train the next generation of physicians – and that future begins now.

Conclusion

The training of 21st- century physicians necessitates a paradigm shift from traditional, didactic models toward a dynamic, interdisciplinary, and competency-based educational framework. By integrating early clinical exposure, advanced simulation technologies, digital health tools, and global health perspectives, modern medical education must holistically develop both the technical and humanistic competencies required of future doctors. Emphasizing ethical integrity, cultural competence, research literacy, and physician well-being, this multifaceted approach ensures the cultivation of adaptable, compassionate, and forward-thinking clinicians capable of navigating the complexities of modern healthcare systems and addressing the evolving needs of diverse patient populations. This advanced framework emphasizes a **competency-based, patient-centered and technology-integrated paradigm** essential for preparing adaptable, ethical, and innovative medical professionals in this century.

Ultimately, preparing 21st – century physicians demands a holistic, integrative approach that transcends disciplinary silos and legacy systems. This strategic framework serves as a blueprint for such transformation, providing a foundation for durable and responsive medical training. While the path to reform is complex, the cost of inaction – both human and systemic – is far greater.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ісаєва О.С. Значущість соціально-гуманітарної підготовки у медичних вишах. *Збірник наукових праць “Педагогіка та психологія”*. Харків, 2017. № 57. С. 93–101. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.843227>
2. Agnihotri G. Competency based curriculum can introduce incompetency – A call for critical introspection to prevent reckless implementation. *Edorium J Anat Embryo*, 6: 2019. DOI: 10.5348/100026A04GA2019ED
3. Frank J., Karpinski J., Sherbino J., et al. Competence By Design: a transformational national model of time-variable competency-based postgraduate medical education. *Journal of the Netherlands*. 2024. 13(1): 201–223. DOI: 10.5334/pme.1096
4. Mehreen B Hunter, Fatai Ogunlayi, John Middleton, Neil Squires. Strengthening capacity through competency-based education and training to deliver the essential public health functions: reflection on roadmap to build public health workforce: *BMJ Global Health*. 8. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmjgh-2022-011310>

5. Kimberly L. Mace, Cailee E. Welch Bacon. The Future of Health Professions Education: Considerations for Competency-Based Education in Athletic Training. *Athletic Training Education Journal*. 2019. 14(3): 215–222. DOI: <https://doi.org/10.4085/1403215>

6. Advani A., Mergenthaler J. From competencies to strengths: exploring the role of character strengths in developing twenty-first century-ready leaders: a strengths-based approach. *Discov Psychol*. 2024. 4(95). DOI: <https://doi.org/10.1007/s44202-024-00206-6>

7. Holmboe ES. The Transformational Path Ahead: Competency-Based Medical Education in Family Medicine. *Fam Med*. 2021. 53(7): 583–589. DOI: <https://doi.org/10.22454/FamMed.2021.296914>

8. Conway N., Chisholm O. Building a Competency Framework to Integrate Inter-disciplinary Precision Medicine Capabilities into the Medical Technology and Pharmaceutical Industry. *The Innov Regul Sci*. 2024. 58: 567–577. DOI: <https://doi.org/10.1007/s43441-024-00626-5>

REFERENCES

1. Isayeva, O.S. (2017). Znachushchist sotsialno-humanitarnoyi pidhotovky u medychnykh vyshakh [The Importance of Social and Humanitarian Training in Medical Universities. Collection of Scientific Papers “Pedagogy and Psychology”]. Kharkiv, No. 57. pp. 93–101. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.843227> [in Ukrainian].
2. Agnihotri, G. (2019). Competency based curriculum can introduce incompetency – A call for critical introspection to prevent reckless implementation. *Edorium J Anat Embryo*, 6: DOI: 10.5348/100026A04GA2019ED [in English].
3. Frank, J., Karpinski, J., Sherbino, J., et al. (2024). Competence By Design: a transformational national model of time-variable competency-based postgraduate medical education. *Journal of the Netherlands*. 13(1): 201–223. DOI: 10.5334/pme.1096 [in English].
4. Mehreen B Hunter, Fatai Ogunlayi, John Middleton, Neil Squires. (2023). Strengthening capacity through competency-based education and training to deliver the essential public health functions: reflection on roadmap to build public health workforce: *BMJ Global Health*. 8. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmjgh-2022-011310> [in English].
5. Kimberly L. Mace, Cailee E. Welch Bacon. (2019). The Future of Health Professions Education: Considerations for Competency-Based Education in Athletic Training. *Athletic Training Education Journal*. 14(3): 215–222. DOI: <https://doi.org/10.4085/1403215> [in English].
6. Advani, A., Mergenthaler, J. (2024). From competencies to strengths: exploring the role of character strengths in developing twenty-first century-ready leaders: a strengths-based approach. *Discov Psychol* 4(95). DOI: <https://doi.org/10.1007/s44202-024-00206-6> [in English].
7. Holmboe, E.S. (2021). The Transformational Path Ahead: Competency-Based Medical Education in Family Medicine. *Fam Med*. 53(7): 583–589. DOI: <https://doi.org/10.22454/FamMed.2021.296914>. [in English].
8. Conway, N., Chisholm, O. (2024). Building a Competency Framework to Integrate Inter-disciplinary Precision Medicine Capabilities into the Medical Technology and Pharmaceutical Industry. *The Innov Regul Sci*. 58: 567–577. DOI: <https://doi.org/10.1007/s43441-024-00626-5> [in English].

Стаття надійшла до редакції 17.06.2025

Larysa Slyvka, Doktor Habilitowany Nauk Pedagogicznych,
Profesor Nadzwyczajny, Profesor Katedry Edukacji
Podstawowej i Innowacji Edukacyjnych,
Przykarpacki Uniwersytet Narodowy im. Wasyła Stefanyka
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1865-6326>

Kateryna Dyrda, Kandydat na Studia Wyższe
Drugiego stopnia (magisterskie) w Specjalności 013 Edukacja podstawowa,
Przykarpacki Uniwersytet Narodowy im. Wasyła Stefanyka
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4676-1727>

KSZTAŁTOWANIE UMIEJĘTNOŚCI POZYTYWNEJ INTERAKCJI U UCZNIÓW JAKO PROBLEM NAUKOWY I PEDAGOGICZNY

Aktualność problemu, o którym mowa w tytule artykułu, wynika przede wszystkim z braku bezkonfliktowego, tolerancyjnego i życzliwego funkcjonowania w mikrootoczeniu i makrootoczeniu społecznych. Jest opisana koncepcja autorów w odniesieniu do pojęcia „pozytywna interakcja”. Przedstawiono adnotowany przegląd prac teoretycznych (artykułów, rozpraw, komunikatów na stronach edukacyjnych itp.) badacze na temat problemu kształtowania umiejętności pozytywnej interakcji u uczniów, mianowicie: „Nauka wspólnego życia: przewodnik nauczyciela po rozwijaniu umiejętności społecznych na kursie „Podstawy zdrowia” (szkoła podstawowa)” (T. Woroncowa, V. Ponomarenko); „Kształcenie pozytywnej interakcji specjalisty w dziedzinie „ludzie-ludzie” poprzez szkolenia” (I. Matijkiw); „Jak skutecznie komunikować się i współdziałać?” (K. Metelska i J. Meladze); „Psychologiczne metody pozytywnej komunikacji dla dzieci – skuteczne strategie w środowisku dziecięcym”.

Wśród umiejętności pozytywnej interakcji (umiejętności społeczno-zdrowotne) wyróżnia się następujące grupy: umiejętności skutecznej komunikacji; umiejętności empatii; umiejętności rozwiązywania konfliktów; umiejętności zachowania się w warunkach presji, zagrożenia, dyskryminacji; umiejętności zespołowego działania i współdziałania. Opisano szereg form, metod, technik i środków służących rozwijaniu u uczniów umiejętności pozytywnej interakcji.

Słowa kluczowe: osiągnięcia naukowe, pozytywna interakcja, społeczne aspekty zdrowia, uczniowie szkół, kształcenie umiejętności.

Lit. 18.

Лариса Сливка, доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1865-6326>

Катерина Дирда, здобувач другого (магістерського) рівня
вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4676-1727>

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ НАВИЧОК ПОЗИТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК НАУКОВА І ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Мета дослідження полягає у представленні стану наукової і навчально-методичної розробленості проблеми формування в учнів початкової школи навичок позитивної взаємодії. Зазначено, що актуальність проблеми, задекларованої у назві статті, зумовлюється насамперед браком безконфліктного, толерантного і доброзичливого функціонування у соціальних мікросередовищі і макросередовищі. Уточнено значення понять “взаємодія” у контексті людей і “позитивний”. Представлено авторську характеристику поняття “позитивна взаємодія”. Репрезентовано анований огляд теоретичного доробку (статей, тез, інформаційних повідомлень на освітніх сайтах тощо) дослідників з проблеми формування в учнів навичок позитивної взаємодії, а саме: “Вчимося жити разом : посібник для вчителя з розвитку соціальних навичок у курсі “Основи здоров’я” (початкова школа)” (Т. Воронцова, В. Пономаренко); “Формування позитивної взаємодії фахівця у сфері “людина-людина” засобами тренінгу” (І. Матійків); “Як спілкуватися і взаємодіяти ефективно?” (К. Метельська і Ю. Меладзе); “Психологічні методи позитивної комунікації для дітей – ефективні стратегії у дитячому середовищі”.

З’ясовано, що навички позитивної взаємодії є компонентом групи навичок, які інтегровано у феномені “соціальний складник здоров’я”, який, своєю чергою, визначають як узгоджену взаємодію людини із соціальним середовищем, розв’язання особистістю різноманітних життєвих ситуацій у соціальному середовищі. Серед навичок позитивної взаємодії (навичок соціального здоров’я) виокремлюють такі групи: навички ефективного спілкування; навички

співпереживання; навички розв'язування конфліктів; навички поведінки в умовах тиску, погроз, дискримінації; навички спільної діяльності і співробітництва. Деталізовано змістову сутність кожної з анонсованих груп навичок. Схарактеризовано низку форм, методів, прийомів і засобів формування в учнів навичок позитивної взаємодії.

Ключові слова: науковий доробок; позитивна взаємодія; соціальні аспекти здоров'я; учні шкіл; формування навичок.

Окрешення **проблеми.** Aktualność tematu artykułu wynika z potrzeby systematycznej i efektywnej realizacji pracy pedagogicznej ukierunkowanej na kształtowanie u dzieci i młodzieży umiejętności pozytywnej oddziaływania. O pilnej potrzebie takiego współdziałania świadczy w szczególności fakt, że współczesnym człowiekowi i ludzkości bardzo brakuje takiego wzajemnego funkcjonowania w mikrootoczeniu (rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza itd.) i makrootoczeniu (społeczeństwo), które można by nazwać bezkonfliktowym, tolerancyjnym i życzliwym.

W takich okolicznościach wzrasta rola wymiaru edukacyjnego omawianego problemu.

Analiza podstawowych badań i publikacji. W toku badań naukowych przeprowadzono analizę literatury naukowej (pedagogicznej i psychologicznej), która pozwoliła na wyciągnięcie wniosków, że problematyką związaną z tematem naszego artykułu zajmowali się następujący ukraińscy i polscy badacze: S. Bojkowycz, T. Beregowska, S. Frydrychowicz, M. Grzesiak, W. Gryszko-Dunajewska, M. Krasuska-Betiuk, K. Martowska, I. Matijkiw, L. Slywka, K. Warywoda, M. Weryszko itp. Niektóre aspekty kształtowania społecznych aspektów zdrowia uczniów zostały omówione w rozprawach J. Melnyka, G. Silinej i V. Shkurkinej. Między innymi znaleźliśmy szereg oryginalnych opracowań metodyków i nauczycieli-praktyków w kontekście tematu naszych badań.

Celem artykułu jest podkreślenie stanu rozwoju naukowego i dydaktyczno-metodologicznego problematyki kształtowania umiejętności pozytywnej interakcji u uczniów szkół podstawowych.

Przedstawienie głównego materiału. W toku badań naukowych odkryliśmy, że w słownikach i encyklopediach pojęcie “interakcja” interpretowane jest jako “wzajemny związek między obiektami w działaniu, a także skoordynowane działanie między kimś, czymś” [1]. Z kolei “interakcja” w kontekście ludzi definiowana jest jako “komunikacja, wymiana emocji i myśli” i dodaje się, że interakcja realizuje się w różnych sferach życia (takich jak: społeczne, interpersonalne, zawodowe i kulturowe), że interakcja jest bardzo ważna dla budowania relacji, rozwijania umiejętności komunikacyjnych i rozwiązywania wielu problemów [6].

Jeśli chodzi o przymiotnik “pozytywny”, w słownikach jego znaczenie wymawia się jako taki, który wywiera wrażenie lub zawiera zgodę, potwierdza coś, jako taki, który “potwierdza obecność czegoś oczekiwanego, przewidywanego”, “który zasługuje na apro-

batę; który daje pożądane, pozytywne rezultaty”, “który opiera się na doświadczeniu, faktach” [5].

Z powyższego możemy wywnioskować, że pojęcie “pozytywna interakcja” można scharakteryzować jako *komunikacja, wymiana idei, emocji i myśli między ludźmi w sferze społecznej, interpersonalnej, zawodowej i kulturalnej, która wiąże się z porozumieniem, wzajemnym zrozumieniem, spełnianiem oczekiwań, zasługiwaniem na aprobatę oraz przynosi pożądane i pozytywne rezultaty.* Tę, autorską, interpretację “pozytywnej interakcji” (dalej – PI) przyjęliśmy jako podstawę naszych badań i na niej zbudowałyśmy dalsze kroki badań naukowych.

Przedstawiamy pokrótce (z komentarzami) prace teoretyczne badaczy dotyczące problemu kształtowania u uczniów umiejętności pozytywnej interakcji. Przedstawimy przegląd prac (artykułów, prac dyplomowych, komunikatów informacyjnych na stronach edukacyjnych itp.) w porządku chronologicznym, czyli według daty pojawienia się osiągnięć naukowych lub dydaktycznych i metodologicznych.

Na podstawie analizy uogólnień przedstawionych powyżej możemy stwierdzić, że umiejętności pozytywnej interakcji można zaliczyć do komponentów grupy umiejętności, które wpisują się w zjawisko “społeczny komponent zdrowia”, a ten ostatni jest definiowany przez naukowców jako skoordynowana interakcja osoby ze środowiskiem społecznym, rozwiązywanie przez jednostkę różnorodnych sytuacji życiowych w środowisku społecznym [13; 14]. Właściwie, z “społecznego” punktu widzenia, jak zauważa L. Slywka w podręczniku “Teoretyczne i metodyczne aspekty nauczania waleologii i podstaw bezpieczeństwa życia w szkole podstawowej” (2012), zdrowie społeczne człowieka utożsamiane jest ze stanem harmonijnego współdziałania jednostki z innymi ludźmi ją otaczającymi, i, co najważniejsze w kontekście naszych badań, że interakcja ta opiera się na wzajemnym zrozumieniu z innymi osobami, wzajemnym szacunku dla innych osób, wzajemnej pomocy innym osobom i wzajemnej akceptacji innych osób. Wszystko powyższe wskazuje na “pozytywny” aspekt związku. Taka forma interakcji przyczynia się do bezkonfliktowego, tolerancyjnego i życzliwego funkcjonowania człowieka w mikrośrodku (rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza itp.) oraz jego późniejszej skutecznej socjalizacji w makrośrodku (społeczeństwo) [8, 108].

Badania naukowe [10; 11; 12; 17] wykazały, że można wyróżnić kilka głównych komponentów (umiejętności), które kumulują się w PI. Należą do nich

empatia i słuchanie, umiejętności komunikacyjne, umiejętność wzajemnego wsparcia oraz zdolność do dostosowywania się do różnic. Osiągnięcie dobrostanu społecznego jest możliwe tylko wtedy, gdy dana osoba rozwinięta umiejętność mieszczące się w następujących grupach:

- umiejętności skutecznej komunikacji (umiejętność słuchania, umiejętność jasnego wyrażania swoich myśli, umiejętność otwartego wyrażania swoich uczuć, bez lęku i oskarżeń); opanowanie języka niewerbalnego (gestykulacji, mimiki, intonacji itp.); adekwatna reakcja na krytykę; umiejętność proszenia o przysługę lub pomoc);

- umiejętności empatii (zdolność do rozumienia uczuć, potrzeb i problemów innych ludzi; zdolność do wyrażania tego zrozumienia; zdolność do udzielania odpowiedniego wsparcia i pomocy);

- umiejętności rozwiązywania konfliktów (zdolność odróżniania konfliktów poglądów od konfliktów interesów; umiejętność rozwiązywania konfliktów poglądów w oparciu o tolerancję; umiejętność rozwiązywania konfliktów interesów poprzez konstruktywne negocjacje);

- umiejętności zachowania się w warunkach presji, zagrożeń, dyskryminacji (umiejętności pewnego (adekwatnego) zachowania), wśród nich znajduje się umiejętność obrony swojego stanowiska i odrzucania niechcianych ofert, w szczególności tych związanych z paleniem tytoniu, piciem alkoholu i zażywaniem narkotyków; umiejętność unikania niebezpiecznych sytuacji i działania w przypadku zagrożenia przemocą);

- umiejętność pracy zespołowej i współdziałania (umiejętność bycia „członkiem zespołu”, praca na rzecz wyników); umiejętność wyrażania szacunku dla wkładu innych w pracę wspólną; umiejętność adekwatnej oceny swoich umiejętności i wkładu we wspólne działania; umiejętności nawiązywania kontaktów i motywowania [3; 16; 18].

W toku badań naukowych odkryto podręcznik autorstwa zespołu autorów (T. Woroncowa, W. Ponomarenko i inni) „Nauka wspólnego życia. Podręcznik dla nauczyciela do rozwijania umiejętności społecznych na kursie „Podstawy zdrowia” (szkoła podstawowa)” (2016) [2], który jest częścią zestawu edukacyjno-metodologicznego „Uczymy się żyć razem” dla szkoły podstawowej. Treść publikacji ma na celu rozwijanie szeregu umiejętności społecznych u dzieci w wieku szkolnym, w tym: umiejętności komunikacji skutecznej; umiejętności empatii; umiejętności poszanowania praw człowieka; umiejętności pracy zespołowej; umiejętności konstruktywnego rozwiązywania konfliktów i zapobiegania konfliktom; umiejętności stawiania czoła negatywnym wpływom społecznym; umiejętności negocjacyjne; umiejętności medacyjne; umiejętności pojednawcze. Wszystkie te umiejętności, jak zauważają autorzy podręcznika, nabierają szczególnego znaczenia dla dzieci i młodzieży w kontekście

globalnej informatyzacji społeczeństwa. Dlatego też, równoległe z informatyzacją w edukacji, bardzo ważne jest wprowadzanie technologii pedagogicznych, które określane są mianem „technologii służących rozwojowi kompetencji społeczno-psychologicznych (umiejętności życiowych)”. Krótko przedstawiono cel tych technologii, a mianowicie: wspieranie adaptacji dzieci i młodzieży, zwiększenie ich odporności na trudne warunki panujące we współczesnym świecie [2, 5].

W 2017 roku ukazał się artykuł I. Matijkiw „Kształtowanie pozytywnej interakcji między specjalistami w dziedzinie „ludzie-ludzie” poprzez szkolenia” [4]. Autor publikacji postrzega pozytywną interakcję jako proces nawiązywania i utrzymywania relacji opartych na zasadach współpracy, nastawieniu na poszukiwanie porozumienia i zrozumienia w różnych sytuacjach komunikacyjnych, w szczególności tych, w których istnieje możliwość wystąpienia konfliktów. Naukowiec pisze, że pozytywna interakcja to taki rodzaj dialogu, w którym istnieje możliwość mówienia i słuchania, bez obawy przed oceną, a także przekazywania rozmówcy swoich uczuć, potrzeb i oczekiwań, pozytywna interakcja to także chęć zrozumienia uczuć, potrzeb i oczekiwań innej osoby. Pozytywna interakcja staje się możliwa wówczas, gdy osoby komunikujące się są pozytywnie nastawione do siebie nawzajem, a ich działania są nastawione wyłącznie na znalezienie rozwiązania akceptowalnego dla wszystkich stron rozmowy lub dyskusji [4, 285].

Artykuł „Jak skutecznie się komunikować i współdziałać?” został opublikowany na stronie internetowej „Campus” w 2023 roku [9]. Jego autorzy, K. Metelska i J. Meladze, podzielili się między innymi informacjami na temat tego, jak poprawić umiejętności komunikacyjne. Zauważyły w szczególności, że aby komunikacja była skuteczna, dana osoba musi posiadać zarówno umiejętności komunikacji werbalnej, jak i niewerbalnej, a mianowicie: osoba musi być w stanie jasno wyrazić swoje zdanie, potrafić przeprowadzić ustną wymianę myśli, być w stanie odpowiednio dzielić się informacjami, prowadzić skuteczne negocjacje i rozwiązywać sytuacje konfliktowe. W poście wspomniano również, że aktywne słuchanie obejmuje umiejętność parafrazowania tego, co zostało usłyszane, umiejętność wyjaśniania tego, co jest niejasne, umiejętność streszczania głównych wyrażonych idei i zdolność do empatycznej komunikacji z innymi ludźmi. Ponadto, aby osiągnąć sukces w aktywnym słuchaniu, człowiek musi stale poszerzać swoje słownictwo (żeby lepiej parafrazując), potrafić skutecznie wyjaśniać, zadawać właściwe pytania, identyfikować najważniejsze aspekty rozmowy i formułować uogólnienia, być empatycznym, wiedzieć, że znasz wiele słów zachęcających i posługiwać się szeroką gamą sygnałów niewerbalnych. Produktywna komunikacja obejmuje między innymi umiejętność zwracania się do innych osób w celu uzyskania dodatkowych

wyjaśnien. Jeśli chodzi o rozwiązywanie konfliktów, jedną z najskuteczniejszych strategii może być po prostu umiejętność unikania stronniczości wobec osoby lub problemu będącego przedmiotem dyskusji (w takim przypadku możesz spojrzeć na sytuację z perspektywy drugiej osoby, co może znacznie ułatwić znalezienie rozwiązania, które będzie odpowiadało wszystkim). Jeśli mówimy o sytuacji, w której dana osoba znajduje się w tzw. toksycznym środowisku, wówczas techniki komunikacji bez przemocy mogą okazać się pomocne – zamiast reagować negatywnie na agresywne ataki innych osób, możesz po prostu spróbować przekształcić te “agresywne ataki” w pozytywne i uprzejme stwierdzenia w swoich myślach.

Warto też wspomnieć o artykule “Psychologiczne metody pozytywnej komunikacji dla dzieci – skuteczne strategie w środowisku dziecięcym” [7], który został przesłany na platformę “Psycholog. Pomoc psychologiczna” w 2024 r. Opiszmy pokrótce jego zawartość.

W poście stwierdzono, że psychologiczne techniki pozytywnej komunikacji pomagają stworzyć sprzyjającą atmosferę dla zdrowego rozwoju i samorealizacji dzieci, przyczyniają się do kształtowania u dzieci umiejętności pozytywnego postrzegania i rozumienia. Podczas pracy z dziećmi ważne jest używanie języka nacechowanego emocjonalnie, aktywne słuchanie dzieci i okazywanie empatii, ważne jest, aby używać metafor i analogii tak szeroko i często, jak to możliwe, aby wyjaśnić dzieciom skomplikowane i niezrozumiałe koncepcje itp. Takie techniki przyczyniają się do rozwoju inteligencji emocjonalnej dziecka, pozwalając mu z łatwością wyrażać swoje uczucia i myśli bez obawy przed osądem, upokorzeniem lub niezrozumieniem. Bardzo ważne jest stosowanie tzw. “wzmocnienia pozytywnego”, czyli nieustanne wyrażanie dziecku słów wsparcia, chwalenie go za osiągnięcia i wysiłki, jakie włożyło. Ważną i skuteczną metodą pracy z dziećmi jest wykorzystanie technik zabawowych (gier fabularnych, gier sportowych, gier dydaktycznych) jako środka komunikacji (gra pozwala dziecku doświadczyć radości, satysfakcji i współpracy, rozwija także umiejętności komunikacyjne i szereg kompetencji społecznych, a także inicjatywy twórcze (rysowanie, modelowanie, lekcje muzyki, choreografia itp.)).

Ważną techniką komunikacji z dziećmi jest stosowanie silnych emocji werbalnych. Na przykład zamiast słów “Jesteś bardzo zły” bardziej odpowiednie jest użycie sformułowania “Czujesz się zły” (ta opcja pomoże dziecku zrozumieć i wyrazić swoje uczucia bardziej poprawnie). Zamiast słów “Jesteś bardzo zły” optymalnie jest użyć sformułowania “Twoje zachowanie nie było zbyt właściwe” (tymi słowami pomożemy dziecku zrozumieć, że to nie ono jest złe, ale tylko jego zachowanie lub zachowanie było niewłaściwe). Stosowanie wyrażen nacechowanych emocjonalnie pomoże zwiększyć empatię u dziecka: na przykład zamiast powiedzieć: “Nie masz pojęcia, co

czuję”, bardziej stosowne byłoby powiedzenie: “Czy możesz sobie wyobrazić, jak bardzo jestem teraz smutny?” (zgodnie z tym podejściem uczymy dziecko, jak rozumieć uczucia innych ludzi i okazywać im współczucie).

Bardzo ważne jest zachęcanie (motywowanie) dziecka do mówienia o własnych uczuciach, przy jednoczesnym tworzeniu bezpiecznej i opartej na zaufaniu atmosfery komunikacji. Nie będzie przesadą pokazanie dziecku, że jest obok osoby, która je rozumie i rozumie jego uczucia. Ponadto należy podkreślać mocne strony i osiągnięcia dziecka. Dlatego pochwały i wsparcie dla dziecka są bardzo ważne, ponieważ pomagają wzmocnić pozytywne zachowanie dziecka, dlatego też u dziecka rozbudza się chęć komunikowania się i interakcji z innymi ludźmi (dziećmi i dorosłymi). Wzmocnienie pozytywne jest stosowane w celu świętowania osiągnięć dziecka (na przykład: pochwała ustna “Świetnie sobie poradziłeś z zadaniem!”, “Twoja praca aplikacyjna jest po prostu cudowna!”, środki niewerbalne – uśmiech, spojrzenie, uścisk itp.).

Ważnym elementem rozwoju pozytywnych umiejętności komunikacyjnych jest obowiązkowe ustalenie jasnych i zrozumiałych reguł (na przykład: “Mów cicho i uprzejmie”) – jest to niezbędna technika, która pomaga dzieciom zrozumieć, jak wchodzić w interakcje i komunikować się ze sobą nawzajem oraz z dorosłymi. Aby skutecznie wdrożyć takie zasady i oczekiwania, konieczne jest aktywne zaangażowanie dzieci w ich projektowanie: najlepiej zrobić to poprzez omówienie zasad i oczekiwań ze swoimi uczniami, biorąc pod uwagę ich potrzeby i zainteresowania. Należy regularnie przypominać o przyjętych zasadach i oczekiwaniach, podkreślać wagę ich przestrzegania i fakt, że przestrzeganie zasad ma pozytywny wpływ na relacje w grupie dziecięcej.

Podsumowanie. Podsumowując powyższy materiał, warto zauważyć, że kształtowanie pozytywnych umiejętności interakcyjnych u dzieci i młodzieży jest palącym problemem, ale pedagogiczny wymiar jego naukowego rozwoju nie stał się jeszcze przedmiotem systematycznej analizy i badań krajowych naukowców. Jednocześnie zaobserwowano ilościowy wzrost inicjatyw praktycznych, ukierunkowanych na rozwijanie u uczniów umiejętności PI: inicjatywy te określamy jako przydatne, interesujące i zgodne z nowoczesnymi trendami edukacyjnymi.

Obiecujące obszary dalszych badań mogą obejmować następujące profile tematyczne: analiza ukraińskich podręczników “Poznaję świat” pod kątem obecności wysokiej jakości treści dotyczącej kształtowania umiejętności PI wśród uczniów; badanie doświadczeń zagranicznych w zakresie wdrażania programów nauczania w procesie edukacyjnym, poświęconych problemowi rozwoju umiejętności pozytywnej interakcji u dzieci i młodzieży.

LITERATURA

1. Взаємодія. *Словник UA. Портал української мови та культури* : вебсайт. URL: <https://surl.li/kylcm>
2. Воронцова Т.В., Пономаренко В.С. та інші. Вчи-мося жити разом посібник для вчителя з розвитку соціальних навичок у курсі “Основи здоров’я” (початкова школа). Київ : Видавництво “Алатон”, 2016. 232 с.
3. Життєві навички, що сприяють здоров’ю. *Сливка Л. Теоретико-методичні аспекти викладання валеології та основ безпеки життєдіяльності в початковій школі* : навч.-метод. посібник. Івано-Франківськ : НАІР, 2012. С. 30–40.
4. Матійків І. Емоційні уміння педагога як інструмент позитивної взаємодії в навчальному середовищі. *Збірник наукових праць*. Львів–Гомель, 2018. Випуск 2. URL: <https://surl.li/jxskns>
5. Позитивний. *Словник UA. Портал української мови та культури* : вебсайт. URL: <https://surl.li/cc/fzyxqu>
6. Психологічна енциклопедія. Взаємодія. *Український психологічний ХАБ* : вебсайт. URL: <https://surl.li/xjlfqr>
7. Психологічні методи позитивної комунікації для дітей – ефективні стратегії у дитячому середовищі (2024). *Psychologist. Психологічна допомога* : вебсайт. URL: <https://surl.li/gevnnin>
8. Сливка Л. Розділ “Соціальна складова здоров’я”: змістове наповнення. *Сливка Л. Теоретико-методичні аспекти викладання валеології та основ безпеки життєдіяльності в початковій школі* : навч.-метод. посібник. Івано-Франківськ : НАІР, 2012. С. 107–113.
9. Як спілкуватися і взаємодіяти ефективно? (2023). *Campus* : вебсайт. URL: <https://campus.epam.ua/ua/blog/596>
10. Czyt są umiejętności społeczne i jak rozwijać je u dzieci? (2024). *WSiP* : блог. URL: <https://wsip.pl/blog/umiej-tnosci-spoeczne-udzieci/>
11. Frydrychowicz S. Komunikacja interpersonalna w interakcjach społecznych. *Człowiek i Społeczeństwo*. Vol. L. Poznań, 2020. S. 13–29. doi: <https://doi.org/10.14746/cis.2020.50.2>.
12. Gajewska A. Umiejętności interpersonalne – przykłady zdolności interpersonalnych (2022). *Eventis.pl* : strona internetowa. URL: <https://surl.li/sjfrpo>
13. Grzesiak M. Zintegrowany model kompetencji społecznych w procesie rozwoju osobistego i zawodowego. *Dąbrowa Górnica*, 2021. 500 s.
14. Kompetencje społeczne w edukacji, pracy socjalnej i relacjach zawodowych / Red. nauk. Anna Maria Janiak, Katarzyna Jankowska, Włodzimierz Heller. Poznań–Kalisz, 2012. 166 s.
15. Krasuska-Betiuk M. Interakcje w klasie szkolnej z perspektywy społecznych reprezentacji i oczekiwań interpersonalnych. *Studia z Teorii Wychowania*. Tom VI. 2015. Nr 3(12). S. 49–77.
16. Martowska K. Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych. *Wydawnictwo Liberi Liber*, 2020. 173 s.
17. Parakiewicz A. Trening umiejętności społecznych jako forma zajęć rozwijających kluczowe kompetencje społeczne (2024). *Terapia Specjalna* : strona internetowa. URL: <https://surl.li/epjdxl>
18. Weryszko M. Komunikacja interpersonalna jako esencja interakcji społecznych. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*. 2020. T. 42. Nr. 2 S. 253–268.
19. Vorontsova, T.V., Ponomarenko, V.S. et al (2016). Vchymosia zhyty razom posibnyk dlia vchytelia z rozvytku so-tsialnykh navychok u kursy “Osnovy zdorovia” (pochatkova shkola) [Learning to Live Together: A Teacher’s Guide to Developing Social Skills in the Basics of Health Course (Primary School)]. Kyiv, 232 p. [in Ukrainian].
20. Zhyttievi navychky, shcho spryiaut zdoroviu (2012). [Life skills that promote health]. *Slyvka L. Theoretical and methodological aspects of teaching valeology and the basics of life safety in elementary school: teaching and methodological manual*. Ivano-Frankivsk, pp. 30–40. [in Ukrainian].
21. Matiikiv, I. (2018). Emotsiini uminnia pedahoha yak instrument pozytyvnoi vzaiemodii v navchalnomu seredovy-nshchi [Emotional skills of a teacher as a tool for positive interaction in the educational environment]. *Collection of scientific papers*. Lviv–Homel. Vol 2. Available at: <https://surl.li/jxskns> [in Ukrainian].
22. Pozytywni [Positive]. *Dictionary UA. Portal of Ukrainian language and culture*: websait. Available at: <https://surl.li/cc/fzyxqu> [in Ukrainian].
23. Psykholohichna entsyklopediia. Vzaiemodiia [Psychological Encyclopedia. Interaction]. *Ukrainian Psychological HAB: website*. Available at: <https://surl.li/xjlfqr> [in Ukrainian].
24. Psykholohichni metody pozytyvnoi komunikatsii dlia ditei – efektyvni stratehii u dytiachomu seredovyshchi (2024). [Psychological methods of positive communication for children – effective strategies in a children’s environment]. *Psychologist. Psychological assistance: website*. Available at: <https://surl.li/gevnnin> [in Ukrainian].
25. Slyvka, L. (2012). Rozdil “Sotsialna skladova zdoro-via”: zmistove napovnnennia [Section “Social Component of Health”: content]. *Theoretical and methodological aspects of teaching valeology and the basics of life safety in elementary school: teaching and methodological manual*. Ivano-Frankivsk, pp. 107–113. [in Ukrainian].
26. Yak spilkuvatysia i vzaiemodiiaty efektyvno? (2023). [How to communicate and interact effectively?]. *Campus* : websait. Available at: <https://campus.epam.ua/ua/blog/596> [in Ukrainian].
27. Chym so umiejtnosci spoeczne i jak rozwijać je u dzieci? (2024). [What are social skills and how to develop them in children?]. *WSiP* : blog. Available at: <https://wsip.pl/blog/umiejtnosci-spoeczne-udzieci/> [in Polish].
28. Frydrychovich, S. (2020). Komunikacja interpersonalna v interakcjach spoecznykh [Interpersonal communication in social interactions]. *Człowiek i Społeczeństwo*. Vol. L. Poznań. S. 13–29. DOI: <https://doi.org/10.14746/cis.2020.50.2>. [in Polish].
29. Gajewska, A. (2022). Umiejtnosci interpersonalne – pshykklady zdolnoscii interpersonalnykh [Interpersonal skills – examples of interpersonal skills]. *Eventis.pl* : strona internetowa. Available at: <https://surl.li/sjfrpo> [in Polish].
30. Gzhesiak, M. (2021). Zintegrovany model kompeten-cji spoecznykh w procesie rozwoju osobistego i zawodowego [Integrated model of social competences in the process of personal and professional development]. *Dąbrowa Górnica*. 500 s. [in Polish].
31. Kompetencje społeczne v edukacji, pracy socjalnej i relacjach zawodovykh (2012) [Social competences in education, social work and professional relationships]. Red. nauk. Anna Maria Janiak, Katarzhyna Jankovska, Vlodzimiezh Heller. Poznań–Kalisz. 166 s. [in Polish].
32. Krasuska-Betiuk, M. (2015). Interakcje w klasie shkolnej z perspektyvy spoecznykh reprezentacji i oczekivan interpersonalnykh [Classroom Interactions from the Perspective of

REFERENCES

1. Vzaiemodiia [Interaction]. *Dictionary UA. Portal of Ukrainian language and culture*. Available at: <https://surl.li/kylcm> [in Ukrainian].

КОЛОРИСТИЧНІ ЗАСАДИ ЖИВОПИСНОЇ ПІДГОТОВКИ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ХУДОЖНІХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Social Representations and Interpersonal Expectations]. *Studia z Teorii Wychowania*. Tom VI. Nr 3(12). S. 49–77. [in Polish].

16. Martovska, K. (2020). Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych [Psychological determinants of social competences]. *Vydavnistvo Liberi Liber*. 173 s. [in Polish].

17. Parakievich, A. (2024). Trening umiejtnosci społecznych jako forma zajenich rozwijajoncykh kluchove kom

petencje społeczne [Social skills training as a form of classes developing key social competences]. *Terapia Specjalna* : stro-na internetowa. Available at: <https://surl.li/epjdxl> [in Polish].

18. Veryshko, M. (2020). Komunikacja interpersonalna jako esencja interakcji społecznych [Interpersonal communication as the essence of social interactions]. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*. T. 42. Nr. 2 S. 253–268. [in Polish].

Стаття надійшла до редакції 24.06.2025

УДК [378.14:741/744] (09) “19”

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.339668>

Тетяна Паньок, доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри образотворчого мистецтва
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4026-4724>

Валентина Гриньова, доктор педагогічних наук,
професор кафедри початкової і професійної освіти
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3027-4622>

КОЛОРИСТИЧНІ ЗАСАДИ ЖИВОПИСНОЇ ПІДГОТОВКИ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ХУДОЖНІХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розкрито роль колористичних засад у системі живописної підготовки здобувачів освіти художніх спеціальностей. Обґрунтовано, що саме колір як ключовий елемент художньої мови є важливим чинником розвитку творчого мислення, образного бачення та професійної самореалізації. Акцентовано увагу на необхідності цілісного засвоєння колористичних знань: теорії кольору, символіки, емоційного й психологічного впливу, а також умінь аналізувати та застосовувати кольорові рішення в практичній роботі.

Проаналізовано сучасні проблеми підготовки здобувачів освіти, зокрема зниження інтересу до роботи з натури, поверхове сприйняття кольору та відсутність самостійного художнього мислення. Визначено педагогічні умови, які сприяють ефективному формуванню колористичного мислення: поетапне навчання, рефлексія, поєднання теорії з практикою, створення творчого середовища, що стимулює індивідуальні пошуки.

Зроблено висновок, що лише комплексна й педагогічно обґрунтована реалізація колористичних засад у живописній підготовці забезпечує повноцінний розвиток художньо-творчих здібностей здобувачів освіти та формування їхньої професійної художньої ідентичності.

Ключові слова: живописна підготовка; колір; колористика; педагогічні умови; творчі здібності; здобувачі освіти художніх спеціальностей; художньо-педагогічна освіта.

Літ. 20.

Tetyana Panyok, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Head of the Fine Arts Department,
Kharkiv Hryhoriy Skovoroda National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4026-4724>

Valentyna Grineva, Doctor of Sciences (Pedagogy),
Professor of the Primary and Vocational Education Department,
Kharkiv Hryhoriy Skovoroda National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3027-4622>

COLORISTIC PRINCIPLES OF PAINTING TRAINING IN THE FORMATION OF STUDENTS' CREATIVE ABILITIES

The article explores the significance of coloristic principles in the system of painting education for students of art-related specializations. It substantiates the idea that color, as a key element of artistic language, is a crucial factor in the development of creative thinking, imaginative perception, and professional self-realization. Emphasis is placed on the necessity of comprehensively mastering coloristic knowledge, including color theory, symbolism, emotional and psychological impact, as well as the ability to analyze and apply color solutions in practical artistic work.

A well-developed sense of color is the foundation for forming a student's individual style, their ability to work with the visual language of contemporary art, and to effectively integrate color into their creative practice.

The article analyzes current challenges in the training of art students, such as the decline of interest in working from life, superficial perception of color, and the lack of independent artistic thinking. Pedagogical conditions that contribute to the effective formation of coloristic thinking are identified, including step-by-step learning, reflection, the integration of theory and practice, and the creation organization of a creative environment that stimulates individual exploration.

Taking into account the current trends in art education, it is effective to implement teaching approaches that combine traditional methods with digital technologies. In particular, integrating graphic editors (such as Photoshop or Procreate) into the learning process is beneficial for studying color harmonies, experimenting with palettes, and modifying color solutions. This practice encourages the transfer of skills from digital art to classical painting and broadens students' understanding of color as a flexible and expressive medium.

The implementation of gamification elements – such as team-based color quests, educational games for recognizing harmonious combinations, and interactive tasks for reaction speed and color reproduction accuracy – stimulates cognitive interest and increases students' emotional engagement in the process of studying color in painting.

An important component is the application of critical analysis methods to coloristic decisions in both students' own artworks and in the analysis of classical and contemporary art pieces. This approach develops the ability to understand the psychological and emotional impact of color on the viewer, strengthens professional artistic thinking, and expands students' coloristic culture.

The article concludes that only a comprehensive and pedagogically grounded implementation of coloristic principles in painting education ensures the full development of students' artistic and creative abilities and the formation of their professional artistic identity. The proposed system of pedagogical conditions – from the integration of theoretical knowledge with practice to the creation of space for reflection and creative experimentation – not only enhances technical skills, but also fosters aesthetic vision, sensitivity to color, and the ability to independently seek coloristic solutions.

Keywords: painting training; color; coloristics; pedagogical conditions; creative abilities; students of art specialties; art and pedagogical education.

Постановка проблеми. У системі художньої освіти важливою умовою формування творчої особистості є опора на професійно орієнтовану підготовку, яка сприяє не лише технічному вдосконаленню, але й глибокому естетичному осмисленню художніх засобів. Живопис, як одна з фундаментальних дисциплін, відіграє вирішальну роль у структурі професійного навчання здобувачів освіти художніх спеціальностей.

Водночас зазначимо, що сьогодні спостерігається тенденція недостатнього опрацювання та цілісного впровадження колористичних засад у практику викладання живопису, що ускладнює розвиток самостійного образного мислення та знижує рівень індивідуалізації творчості.

Центральне місце в структурі живописного мислення посідають колористичні засади, які визначають глибину художнього висловлення, емоційний зміст твору та логіку композиційного вирішення. Розвинене колористичне бачення є фундаментом для формування індивідуального стилю здобувача освіти, його здатності працювати з візуальною мовою сучасного мистецтва та ефективно інтегрувати колір у творчу практику.

Водночас без системного підходу до формування колористичних засад у процесі живописної підготовки неможливо забезпечити повноцінний розвиток творчих здібностей здобувачів освіти художніх спеціальностей. Аналіз чинних програм і педагогічних методик демонструє недостатній акцент на опрацюванні кольору як базового інструменту живопису. Відсутність уніфікованих методичних підходів, що поєднують академічну традицію з сучасними інноваційними технологіями –

такими як цифрова візуалізація, експериментальні кольорознавчі практики та міждисциплінарна інтеграція, – стримує формування цілісного колористичного мислення й гальмує розкриття творчого потенціалу здобувачів освіти.

Таким чином, актуальність проблеми полягає у необхідності теоретичного обґрунтування й методичного забезпечення колористичних засад живописної підготовки як засобу формування творчих здібностей здобувачів освіти художніх спеціальностей. Це завдання має важливе значення як для оновлення змісту художньої освіти, так і для розвитку креативного потенціалу нової генерації художників, які мислять кольором, формою та емоціями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями становлення теорії і практики художньої освіти займалися відомі українські науковці: Т. Висікайло [6], В. Гриньова [5, 7], Л. Масол [8], О. Отич [9], О. Рудницька [15], Г. Сотська [17] та низка інших. Викладання кольорознавства у мистецькій освіті ґрунтовно досліджували Т. Печенюк [13], Т. Прокопович, О. Каленюк та Г. Вахрамєєва та ін. акцентуючи увагу на важливості системного підходу до формування колористичних умінь і художнього бачення у здобувачів освіти [14].

У сучасних дослідженнях з художньої освіти все більше уваги приділяється поєднанню мистецької й дизайнерської складових. Зокрема, такі науковці, як Л. Оршанський [1] та В. Тищенко [4], підкреслюють, що застосування інтерактивних методів сприяє розвитку творчого мислення та формуванню індивідуального підходу до навчання здобувачів освіти. У своїх публікаціях автори вказують на потребу системного підходу до форму-

вання колористичної культури в освітньому процесі, яка є базовою як для художнього, так і для дизайнерського мислення.

Важливого значення для дослідження мають наукові розвідки Т. Паньок [2; 3; 7; 10; 11; 12]. Автор у монографії “Розвиток вищої художньо-педагогічної освіти в Україні у XX столітті” [12] систематизує основні етапи трансформації художньо-педагогічної освіти, зокрема в контексті підготовки художників-педагогів; приділяє увагу аналізу методичних засад викладання образотворчого мистецтва, фокусується на ролі кольору в живописній підготовці. У її працях, зокрема в статті “Особливості сприймання кольору в живописі” [10], розглядаються психологічні й педагогічні особливості засвоєння кольору як базового елемента художнього мислення. Дослідниця підкреслює важливість розвитку колористичного бачення у здобувачів освіти, що формує глибше розуміння візуального образу та сприяє самостійності у творчості.

Аналіз наукових публікацій Д. Чауса [18; 19; 20] свідчить про зростання уваги до проблеми формування колористичного мислення в системі професійної підготовки здобувачів освіти образотворчого мистецтва. Автор акцентує увагу на ролі кольору як інструменту образного мислення, що формує індивідуальний творчий стиль у процесі навчання; розглядає вплив історико-культурного досвіду на сучасну методику викладання живопису, зокрема на розвиток колористичного бачення як ключової професійної якості; наголошує на необхідності цілісного підходу до розвитку колористичних знань, умінь і навичок, які забезпечують успішність фахової підготовки майбутніх художників-педагогів.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що значна увага дослідників зосереджена на питаннях удосконалення художньо-педагогічної освіти, що розглядається як важливий компонент професійної підготовки в галузі образотворчого мистецтва.

Проте, незважаючи на наявність окремих досліджень у сфері колористичної підготовки, недостатньо вивченою залишається проблема системного впровадження колористичних засад саме в контексті живописної підготовки під час формування творчих здібностей здобувачів освіти художніх спеціальностей. Зокрема, актуальним є виявлення педагогічних умов, що забезпечують цілісне формування колористичного мислення як складової творчих здібностей здобувачів освіти художніх спеціальностей. Крім того, потребує подальшого осмислення вплив колористичної виразності на розвиток індивідуального стилю, художньої мови

та професійної ідентичності здобувачів освіти художніх спеціальностей.

Отже, дана стаття присвячена дослідженню ролі колористичних засад живописної підготовки у формуванні творчих здібностей здобувачів освіти художніх спеціальностей, що дозволяє поглибити розуміння механізмів художнього розвитку у системі мистецької педагогіки.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні реалізації колористичних засад у процесі живописної підготовки здобувачів освіти художніх спеціальностей як основи ефективного формування їхніх творчих здібностей.

Основний виклад матеріалу. У сфері художньої та художньо-педагогічної вищої освіти спостерігається дисбаланс між методичною підготовкою здобувачів освіти та розвитком їхніх практичних живописних умінь, зокрема у формуванні колористичного бачення. Це знижує ефективність становлення цілісного художнього мислення, що є особливо важливим у контексті живописної підготовки. Однією з причин такої ситуації є загальне зниження рівня творчої мотивації вступників до мистецьких закладів, що пов'язано із втратою ціннісних орієнтирів у молодіжному середовищі, скороченням гуманітарного складника шкільної освіти та зростаючим впливом цифрових технологій.

У процесі вивчення живопису в мистецьких вищах здобувачі освіти нерідко уникають роботи з натурою, віддаючи перевагу копіюванню зображень із цифрових носіїв. Така практика призводить до поверхневого сприйняття кольору, ускладнює розвиток умінь аналізувати колористичні співвідношення, світлотіньові переходи та виразні засоби художньої мови. Унаслідок цього гальмується формування індивідуального колористичного бачення й розвиток творчих здібностей здобувачів освіти.

Відмітимо, що творчі живописні здібності ґрунтуються на взаємодії пам'яті, мислення, уяви й емоцій, є основою створення живописних творів і проявляються у вигляді сформованих рис професійної майстерності. Це передусім: творча уява, відчуття кольору, пропорційна єдність, художнє та образне мислення, що породжує яскравість образів, емоційне ставлення до зображуваного явища, вміння побачити в предметах і явищах основне, найбільш характерне, почуття гармонії, уміння конкретизувати і узагальнювати художній образ, створювати оригінальні композиції, любов до образотворчої діяльності, що супроводжується високою працездатністю [11; 18]. Серед цих якостей провідне місце посідає вміння працювати з кольором як носієм емоційного, композиційного та смислового навантаження. Саме здатність до свідомого, глибокого оперування кольором сприяє цілісному розвитку творчих здібностей здобувачів освіти у про-

цесі живописної підготовки, що передбачає не лише формування навичок роботи з натурою та її ґрунтовне вивчення, а й системне опанування колористичних засад як основи професійної майстерності. Важливими компонентами цього процесу є розуміння кольорової гармонії, оволодіння теорією кольору, осмислення його символічного та психологічного значення. Не менш важливо – сформулювати здатність аналізувати й творчо застосовувати колірні рішення як у власній мистецькій діяльності, так і в процесі навчання [19, 18].

Педагогічні вимоги до систематичної живописної підготовки передбачають цілеспрямоване виконання вправ, що сприяють поглибленню візуальної чутливості, формуванню гнучкого колористичного мислення та розвитку індивідуального творчого бачення. З огляду на актуальні тенденції художньої освіти, ефективним є впровадження навчальних підходів, які поєднують традиційні засоби з цифровими технологіями.

Зокрема, доцільно інтегрувати у навчальний процес графічні редактори (наприклад, *Photoshop*, *Procreate*) з метою вивчення кольорових гармоній, експериментів із палітрами та модифікації колористичних рішень. Така практика сприяє перенесенню навичок зі сфери цифрового мистецтва у класичний живопис, розширює розуміння кольору як гнучкого виражального засобу.

Перспективним є також використання колірних симуляторів – зокрема *Color Oracle* – на заняттях з “Кольорознавства” та “Живопису”. Цей інструмент дозволяє моделювати сприйняття кольору людьми з порушеннями кольоросприйняття, що навчає студентів адаптувати власні живописні рішення до різних глядацьких ситуацій та формує навички критичного осмислення власного вибору палітри.

Упровадження елементів гейміфікації – зокрема командних кольорових квестів, освітніх ігор на розпізнавання гармонійних поєднань, інтерактивних завдань на швидкість реакції та точність відтворення кольору – активізує пізнавальний інтерес і стимулює емоційне залучення здобувачів освіти до процесу вивчення кольору в живописі.

Створення віртуального простору для художніх експериментів із кольором у режимі реального часу (наприклад, в AR/VR середовищах) відкриває нові можливості для моделювання виставкових просторів, оформлення інтер'єрів, роботи з освітленням. Це дозволяє здобувачам освіти глибше осмислити вплив кольору в контексті середовища та простору.

Особливої уваги заслуговує метод кольорової імпровізації, коли композиції створюються інтуїтивно, без попереднього добору палітри, а потім аналізуються з огляду на виразність, емоційний ефект та внутрішню логіку кольорового рішення. Такий підхід розвиває спонтанність, емоційність і здатність до художнього самовираження, що

сприяє формуванню творчих здібностей здобувачів освіти художніх спеціальностей.

Важливою складовою є застосування методики критичного аналізу колористичних рішень у живописі – як у власних роботах, так і при аналізі творів класичних і сучасних митців. Такий підхід формує здатність розуміти психологічний та емоційний вплив кольору на глядача, підсилює професійне художнє мислення та розширює колористичну культуру здобувачів освіти.

Особливістю живописної підготовки є поєднання навчально-пізнавальних і мистецько-творчих завдань, що дає змогу не лише опанувати технічні прийоми, а й сформулювати колористичні засади на базі естетичного сприйняття кольору, образного та креативного мислення, а також колористичної культури. У цьому контексті зведення освітнього процесу до формального засвоєння окремих живописних компетентностей виявляється недостатнім для повноцінного розвитку художньо-творчих здібностей. Саме глибоке занурення у колористичні засади живопису створює сприятливі умови для формування індивідуального стилю здобувачів освіти і розкриття їхнього творчого потенціалу.

Як зазначає Д. Чаус “у силу специфіки професії, майбутні фахівці образотворчого мистецтва тісно пов'язані із творенням художнього образу, передачею просторових колористичних уявлень за допомогою живописних методів. Синтез кольору і форми забезпечує успішне виконання професійних завдань, ...а формування колористичної компетентності у процесі живописної підготовки спрямовано передовсім на розвиток самого художника, його почуттів у кольорографічних зображеннях. Живописна підготовка майбутніх фахівців образотворчого мистецтва має широкі можливості на всіх стадіях творчого процесу ... допомагає зрозуміти, як кольори та їхні комбінації можуть впливати на настрої у картині, на створення цікавих та привабливих художніх творів, проєктів тощо” [19, 175].

Колористичні засади живописної підготовки у формуванні творчих здібностей здобувачів освіти художніх спеціальностей на заняттях з живопису та суміжних дисциплін потребують цілеспрямованого педагогічного супроводу. Через систематичне виконання навчальних завдань у майстерні закріплюються технічні прийоми роботи з натури, засвоюються принципи композиції, колористичної гармонії та поетапного вирішення художнього образу. Саме регулярна практика виступає дидактичною основою, в межах якої формуються знання, уміння й навички, – з урахуванням доцільного добору викладачем методів навчання відповідно до рівня підготовки та характеру творчого завдання.

Важливою умовою живописної підготовки є активна участь самого здобувача освіти – його

здатність підтримувати інтерес до навчального процесу, до обраної мистецької спеціальності, адже саме така внутрішня мотивація забезпечує стійкість до самостійного пошуку і відкриттів. Навчальна діяльність у галузі живопису та роботи з кольором передбачає постійну рефлексію – здатність аналізувати власні рішення, усвідомлювати хід творчого процесу, бачити помилки та шляхи їх подолання.

У живописній роботі рефлексія проявляється в умінні здобувачів освіти мислити кольором, експериментувати з колористичними поєднаннями, співвідносити уяву з реальним спостереженням. Вільне компонування кольорових рішень – як за натурою, так і за уявленням – формує у здобувача освіти здатність передбачати художній результат до його матеріального втілення. Такий досвід сприяє не лише формуванню колористичного мислення, а й розвитку індивідуального стилю та глибшого розуміння виражальних можливостей кольору в живописі в цілому.

Для ефективного розвитку цих умінь необхідно створити відповідні педагогічні умови, що забезпечують послідовність і цілісність живописної підготовки. До таких умов, зокрема, належать:

1. Інтеграція теоретичних знань про колір із практичними завданнями – поєднання кольорознавчих понять (контраст, гармонія, світлотінь, тональність тощо) з практикою їх застосування у живописі.

2. Використання поетапної моделі формування колористичних засад – від простих вправ з поєднання кольорів до створення складних композицій з індивідуальним колористичним вирішенням.

3. Застосування методів асоціативного й емоційного сприйняття кольору – розвиток здатності інтерпретувати колір не лише як формальний елемент, а як носій настрою, смислу, символіки.

4. Використання творчих завдань із вільним вибором колористичних рішень – стимулювання індивідуального підходу до кольору, підтримка креативності, виявлення авторського стилю.

5. Залучення до аналізу живописних творів класиків і сучасників з фокусом на колористику – формування вміння бачити й аналізувати колір у мистецьких зразках, запозичувати досвід.

6. Використання цифрових технологій для моделювання колірних рішень – робота з графічними редакторами, симуляторами кольору, що дає змогу експериментувати з палітрами без втрати матеріалів.

7. Формування рефлексії через обговорення власних колористичних рішень – розвиток аналітичного мислення, здатності аргументувати власні вибори та бачення.

8. Створення психологічно комфортного й творчо-стимулюючого освітнього середовища – довір-

лива атмосфера, підтримка педагогом ініціативності та творчих пошуків здобувачів освіти.

Висновки. Отже, колористичні засади є фундаментальним чинником формування живописного мислення здобувачів освіти художніх спеціальностей. Саме від рівня їхнього опанування залежить здатність працювати з емоційно насиченим кольором, створювати гармонійні композиції, формувати індивідуальний живописний стиль та розвивати власний творчий потенціал.

Проведений аналіз засвідчив, що відсутність цілісного, уніфікованого підходу до формування колористичних засад у живописній підготовці, а також недостатня інтеграція сучасних інноваційних технологій стримують розвиток творчих здібностей здобувачів освіти.

Запропонована система педагогічних умов – від інтеграції теоретичних знань із практикою до створення простору для рефлексії та творчих експериментів – забезпечує розвиток не лише технічних умінь, а й естетичного бачення, чутливості до кольору та здатності до самостійного пошуку колористичних рішень.

Врахування цих умов у педагогічному процесі сприятиме цілісному оволодінню колористичною культурою як необхідною складовою підготовки здобувачів освіти художніх спеціальностей. Організація навчального процесу на основі колористичних засад дозволяє максимально розкрити творчий потенціал здобувача освіти, сприяє його самореалізації та формуванню професійної художньої ідентичності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Orshanskyi L. (and other). Interactive teaching methods as a change in the purpose of modern education. *Systematic Reviews in Pharmacy*. № 11 (10), 2020. С. 549–555 (Scopus).
2. Panyok T.V. Historical-cultural and lighting context of artistic education in Ukraine in the beginning of the 20th century. *International journal of conservation science*, Volume 11, Issue 4, October-December. 2020. С. 945–952. DOI: <https://doi.org/10.36868/IJCS.2023.01.14> Web of science & Scopus
3. Panyok T.V. Art Education in Ukraine in Early 20th Century. *International journal of conservation science*. Volume 14, Issue 1, January-March. 2023. URL: <https://ijcs.ro/current-issue>. Web of science & Scopus.
4. Tymenko, V. (and other). Problems of preparation for educational design of students of institutions of higher art education. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 14 (33), e15972. 2021. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.15972>
5. Гриньова В., Паньок Т. Етнодизайн та модерна траєкторія професійної підготовки майбутнього вчителя мистецьких дисциплін в умовах діджиталізації суспільства. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 74, (2). Запоріжжя, С. 146–151. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-2.28>.

6. Висікайло Т.В. Формування фахової компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі пленерної практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава, 2017. 243 с.
7. Гриньова В., Паньок Т. Методика викладання образотворчого мистецтва як чинник становлення художньо-педагогічної освіти в Україні початку XX століття. *Professional Art Education*, 2025. Vol. 6 (1), 2–25. С. 54–65. DOI: <https://doi.org/10.34142/27091805.2025.6.01.06>
8. Масол Л.М. Поліцентрична інтеграція змісту загальної мистецької освіти. *Мистецтво та Освіта*. 2020. № 1 (95). С. 20–26.
9. Отич О. Колір як емоційно-змістовий код культури. *Рідна школа*. 2017. № 1–2. С. 18–22. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/706441/1/otich.pdf>
10. Паньок Т.В., Олефір Ю.В. Особливості сприймання кольору в живописі. *Матеріали I Міжн. наук.-пр. конф. "Scientific progress: innovations, achievements and prospects"*. 2022. С. 362–368.
11. Паньок Т.В., Жень Фушен. Китайський досвід використання етнодизайну у процесі формування ключових компетентностей студентів мистецьких спеціальностей. *Молодь і ринок*. 2023. № 3 (211). С. 16–21. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.277187>.
12. Паньок Т.В. Розвиток вищої художньо-педагогічної освіти в Україні у XX столітті (монографія). Харків: Оперативна поліграфія ФОБ Здоровий Я. А. 2016. 626 с. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/3863>
13. Печенюк Т. Кольорознавство. Київ: "Трані-Т". 2009. 192 с.
14. Прокопович Т., Каленюк О., Вахрамєвої Г. Основи кольорознавства та декоративно-прикладного мистецтва: навч. посіб. Луцьк, 2019. 91 с.
15. Рудницька О. Методологія мистецької освіти. Суми, 2010. С. 4–39.
16. Сотник Л.І. Колір і його значення у мистецтві. *Вісник ХДАДМ*. 2015. № 6. С. 32–36.
17. Сотська Г.І. Теоретичні і методичні засади формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в педагогічних університетах. Київ : Ін-т обдарованої дитини. 2014. 382 с.
18. Чаус Д. Мистецькі пошуки початку XX століття та їхній вплив на методику формування колористичного бачення майбутніх фахівців образотворчого мистецтва. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2023. Вип. 61. С. 43–54. URL: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/sciencemeans/article/view/14558/0>
19. Чаус Д. Роль колористичної компетентності у процесі живописної підготовки майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в педагогічних університетах. *Молодь і ринок*, 2023. № 10 (218). С. 172–178.
20. Чаус Д.В., Паньок Т.В. Колірна виразність як особливість системного живописного мислення майбутніх фахівців образотворчого мистецтва під час професійної підготовки в педагогічному університеті. *Новий колегіум*. 2024. № 3. С. 62–68. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/344f63da-1fac-49b0-b836-7b0e3285e78b>
21. Panyok, T.V. (2020). Historical-cultural and lighting context of artistic education in Ukraine in the beginning of the 20th century. *International Journal of Conservation Science*, 11(4), pp. 945–952. DOI: <https://doi.org/10.36868/IJC.S.2023.01.14> (Web of Science & Scopus). [in English].
22. Panyok, T.V. (2023). Art education in Ukraine in early 20th century. *International Journal of Conservation Science*, 14(1). Available at: <https://ijcs.ro/current-issue> (Web of Science & Scopus). [in English].
23. Tymenko, V. & others. (2021). Problems of preparation for educational design of students of institutions of higher art education. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33), e15972. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.15972> [in English].
24. Hrynova, V. & Panyok, T. (2021). Etnodyzain ta moderna traiektoriia profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia mystetskykh dystsyplin v umovakh didzhytalizatsii suspilstva [Ethnodesign and modern trajectory of professional training of future teachers of artistic disciplines in the conditions of digitalization of society]. *Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools*. No. 74(2), pp. 146–151. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-2.28> [in Ukrainian].
25. Vysikailo, T.V. (2017). Formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva u protsesi plenemoi praktyky [Formation of professional competence of future teachers of fine arts in the process of plein air practice]. *Candidate's thesis*. Poltava, 243 p. [in Ukrainian].
26. Hrynova, V. & Panyok, T. (2025). Metodyka vykladannia obrazotvorchoho mystetstva iak chynnyk stanovlennia khudozhno-pedahohichnoi osvity v Ukraini pochatku XX stolittia [The methodology of teaching fine arts as a factor in the formation of artistic and pedagogical education in Ukraine at the beginning of the 20th century]. *Professional Art Education*, No. 6(1), pp. 54–65. DOI: <https://doi.org/10.34142/27091805.2025.6.01.06> [in Ukrainian].
27. Masol, L.M. (2020). Politsentrychna intehtratsiia zmistu zahalnoi mystetskoi osvity [Polycentric integration of general arts education content]. *Art and Education*. No. 1(95), pp. 20–26. [in Ukrainian].
28. Otych, O. (2017). Kolir iak emotsiino-zmistovyi kod kultury [Color as an emotional and semantic code of culture]. *Native school*. No. 1–2, pp. 18–22. Available at: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/706441/1/otich.pdf> [in Ukrainian].
29. Panyok, T.V. & Olefir, Yu.V. (2022). Osoblyvosti sprymannia koloru v zhyvopysi [Features of color perception in painting]. *Materials of the 1st International Scientific-Professional Conference. In Scientific progress: innovations, achievements and prospects* (pp. 362–368). [in Ukrainian].
30. Panyok, T.V. & Zhen Fushen. (2023). Kytaiskyi dosvid vykorystannia etnodyzainu u protsesi formuvannia kliuchovykh kompetentnostei studentiv mystetskykh spetsialnostei [Chinese experience in using ethnodesign in the process of forming key competencies of students of art specialties]. *Youth & market*, No. 3(211), pp. 16–21. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.277187> [in Ukrainian].
31. Panyok, T.V. (2016). Rozvytok vyshchoi khudozhno-pedahohichnoi osvity v Ukraini u XX stolitti (monohrafiia) [The Development of Higher Artistic and Pedagogical Education in Ukraine in the 20th Century (monograph)]. Kharkiv, 626 p. Available at: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/3863> [in Ukrainian].

REFERENCES

1. Orshanskyi, L. & others. (2020). Interactive teaching methods as a change in the purpose of modern education. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(10), pp. 549–555. (Scopus). [in English].

13. Pecheniuk, T. (2009). Koloroznavstvo [Color science]. Kyiv, 192 p. [in Ukrainian].

14. Prokopovych, T., Kaleniuk, O. & Vakhramieieva, H. (2019). Osnovy koloroznavstva ta dekoratyvno-prykladnoho mystetstva: navch. posib. [Fundamentals of Color Theory and Decorative-Applied Art: A Study Guide]. Luts'k, 91 p. [in Ukrainian].

15. Rudnytska, O. (2010). Metodolohiia mystetskoï osvity [Art Education Methodology]. Sumy, pp. 4–39. [in Ukrainian].

16. Sotnyk, L.I. (2015). Kolir i joho znachennia u mystetstvi [Color and its meaning in art]. Bulletin of the KhDADM. No. 6, pp. 32–36. [in Ukrainian].

17. Sotska, H.I. (2014). Teoretychni i metodychni zasady formuvannia estetychnoi kultury maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva v pedahohichnykh universytetakh [Theoretical and methodological principles of forming the aesthetic culture of future teachers of fine arts in pedagogical universities]. Kyiv, 382 p. [in Ukrainian].

18. Chaus, D. (2023). Mystetski poshuky pochatku XX stolittia ta yikhnyi vplyv na metodyku formuvannia kolorystychnoho bachennia maibutnikh fakhivtsiv obrazotvorchoho mystetstva [Artistic searches of the early 20th century

and their influence on the methodology for forming the coloristic vision of future fine art specialists]. *Educational and research tools*. No. 61, pp. 43–54. Available at: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/sciencemeans/article/view/14558/0> [in Ukrainian].

19. Chaus, D. (2023). Rol kolorystychnoi kompetentnosti u protsesi zhyvopysnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv obrazotvorchoho mystetstva v pedahohichnykh universytetakh [The role of coloristic competence in the process of pictorial training of future fine arts specialists in pedagogical universities]. *Youth & market*, No. 10(218), pp. 172–178. [in Ukrainian].

20. Chaus, D.V. & Panyok, T.V. (2024). Kolima vyraznist iak osoblyvist systemnoho zhyvopysnoho myslennia maibutnikh fakhivtsiv obrazotvorchoho mystetstva pid chas profesiinoï pidhotovky v pedahohichnomu universyteti [Color expressiveness as a feature of the systematic pictorial thinking of future fine art specialists during professional training at a pedagogical university]. *New Collegium*. No. 3, pp. 62–68. Available at: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/344f63da-1fac-49b0-b836-7b0e3285e78b> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.07.2025



“Кожний освічений народ тільки тоді має значення в науці, коли збагачує її істинами, які лишаються такими для всіх народів”.

Костянтин Ушинський
український педагог

“Успіх – це не ключ до щастя. Щастя – це ключ до успіху. Якщо ви любите те, що робите, ви будете успішними”.

Альберт Швейцер
німецький філософ

“Весь сенс життя полягає в нескінченному завоюванні невідомого, у вічному зусиллі пізнати більше”.

Еміль Золя
французький письменник

“Людина, по справжньому мисляча, черпає зі своїх помилок не менше пізнання, ніж зі своїх успіхів”.

Джон Дьюї
американський філософ і педагог

“І я дійшов переконання: треба опанувати одну справу, одну ділянку життя – і знати її досконало. Тоді станеш справді кимось помітним у ній”.

Петро Яцик
президент “Ліги українських меценатів”
підприємець і філантроп



УДК 378.147:62-051

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.339669>

Віталіна Лопушняк, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
кафедри теорії та методики технологічної освіти
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6460-417X>
Юлія Срібна, кандидат педагогічних наук, доцент,
декан факультету технологій та дизайну
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3846-3871>
Валентина Титаренко, доктор педагогічних наук, професор кафедри
теорії та методики технологічної освіти
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0553-4277>

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ ТЕХНОЛОГІЙ: ПАРТНЕРСТВО ТА ЙОГО ВИДИ

У статті розглядається роль партнерства у розвитку професійного становлення особистості як складного і динамічного процесу формування професійної ідентичності. Проаналізовано поняття професійного становлення, його етапи та фактори, що впливають на професійний розвиток. Особлива увага приділена формам партнерства у професійному контексті, типам партнерських взаємодій та принципам ефективної співпраці. Окремо висвітлено роль менторства, коучингу та обміну досвідом у підвищенні професійних компетентностей. У практичній частині наведено приклади успішних партнерських ініціатив, а також описано основні виклики, з якими стикаються партнери. У висновках запропоновано рекомендації щодо формування ефективних партнерських відносин як стратегії сталого професійного розвитку.

Ключові слова: партнерство; професійне становлення; менторство; коучинг; професійний розвиток; професійні компетентності; професійні спільноти; публічно-приватне партнерство; обмін досвідом; технологічна освіта.

Табл. 1. Літ. 6.

Vitalina Lopushnyak, Applicant of the Second (Master's) Level of Higher Education of the
Theory and Methods of Technological Education Department,
Poltava Volodymyr Korolenko National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6460-417X>
Yulia Sribna, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Dean of the Faculty of Technology and Design,
Poltava Volodymyr Korolenko National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3846-3871>
Valentyna Tytarenko, Doctor of Sciences (Pedagogy),
Professor of the Theory and Methods of Technological Education Department,
Poltava Volodymyr Korolenko National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0553-4277>

PROFESSIONAL FORMATION OF THE PERSONALITY OF A TECHNOLOGY SPECIALIST: PARTNERSHIP AND ITS TYPES

The article examines the role of partnership in the development of professional formation of an individual as a complex and dynamic process of constructing professional identity. The authors analyze the concept of professional formation, its stages, and the external and internal factors that influence professional development, such as motivation, self-reflection, values, and the impact of the social environment. Special attention is paid to the diversity of partnership forms in the professional context, including interpersonal, interorganizational, and cross-sectoral cooperation, as well as their contribution to the creation of sustainable professional communities. The principles of effective collaboration—trust, equality, respect, dialogue, and shared responsibility—are highlighted as essential for building long-term partnerships. The article emphasizes the role of mentoring and coaching as key mechanisms for supporting novice professionals, accelerating adaptation to new environments, and preventing professional burnout. In addition, the importance of professional networks, online platforms, and public-private partnerships is considered as tools for continuous learning, innovation, and integration of theoretical training with real labor market requirements. The practical section presents examples of successful partnership initiatives in education and professional training, such as teacher development centers, international academic mobility programs, and joint research projects. The authors also identify challenges of professional partnerships, including communication barriers, resource imbalances, and changing priorities, and propose strategies for overcoming them. The

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ ТЕХНОЛОГІЙ: ПАРТНЕРСТВО ТА ЙОГО ВИДИ

conclusions provide recommendations for organizations and professionals on building effective, innovative, and adaptive partnerships as a strategy for sustainable career growth and lifelong learning. The materials of the article may be useful for researchers, practitioners, policy-makers, and managers in the field of professional and technological education, as well as for specialists interested in enhancing professional competencies through cooperation and experience exchange.

Keywords: *partnership; professional formation; mentoring; coaching; professional development; professional competencies; professional communities; public-private partnership; experience exchange; technological education; lifelong learning; innovation.*

Постановка проблеми. Сучасний професійний розвиток характеризується високою динамічністю та складністю, що потребує від фахівців постійного оновлення знань, навичок і адаптації до нових умов праці. Водночас традиційні індивідуальні підходи до професійного становлення не завжди забезпечують достатній рівень ефективності та підтримки. У цьому контексті партнерство виступає важливою формою взаємодії, яка може сприяти більш системному, комплексному та взаємопідтримуючому процесу професійного розвитку. Однак, незважаючи на визнання значущості партнерських відносин, у науковій та практичній площинах залишається багато невирішених питань щодо механізмів формування, підтримки та ефективності партнерства у професійному середовищі.

Виклад основного матеріалу. Професійне становлення є складним, багатокомпонентним і динамічним процесом формування професійної ідентичності особистості, що включає розвиток знань, умінь, навичок і усвідомлення власної ролі у професійному середовищі О. Пономаренко [4]. Цей процес передбачає безперервне самовдосконалення, набуття нового досвіду та адаптацію до змін у професійній сфері. У сучасних умовах стрімких технологічних та соціальних трансформацій, постійне оновлення професійних компетентностей стає необхідною умовою для збереження конкурентоспроможності і ефективної діяльності у професії.

Важливою складовою професійного становлення є вплив соціального середовища, до якого належать колеги, наставники, керівники та інституції, які формують умови для розвитку професійних компетентностей і мотивації Н. Кравченко [2]. Взаємодія з досвідченими фахівцями, участь у професійних спільнотах, отримання підтримки та зворотного зв'язку сприяють формуванню як професійних навичок, так і внутрішньої мотивації до подальшого розвитку. Соціальне середовище, таким чином, виступає не лише контекстом, а й активним чинником, який сприяє інтеграції особистості у професійну спільноту.

Крім зовнішніх факторів, процес професійного становлення тісно пов'язаний із особистісними характеристиками індивіда, зокрема з ціннісними орієнтирами, мотивацією та здатністю до само-рефлексії Н. Кравченко [2]. Цінності визначають пріоритети у професійній діяльності, а мотивація виступає рушійною силою, яка стимулює актив-

ність і наполегливість у досягненні професійних цілей.

Отже, професійне становлення – це складний і багатогранний процес, який охоплює не лише набуття професійних знань і навичок, а й формування внутрішньої мотивації, цінностей та соціальної взаємодії. Розуміння його сутності та факторів, що впливають на цей процес, є ключовим для створення ефективних умов підтримки професійного розвитку та формування висококваліфікованих фахівців О. Пономаренко [4], Н. Кравченко [2].

За В. Бондаренко [1], основні етапи професійного становлення мають чітко виражену структуру та характеризуються завданнями, труднощами і механізмами подолання:

- професійне самовизначення – це початковий і надзвичайно важливий етап, коли індивід починає усвідомлювати свої інтереси, схильності, здібності, систему цінностей і соціальні очікування, що впливають на вибір майбутньої професії. На цьому етапі особа активно взаємодіє з освітнім середовищем, консультантами, батьками та однолітками, отримуючи перше уявлення про вимоги різних сфер діяльності. Наприклад, учні старших класів можуть брати участь у профорієнтаційних тренінгах, відвідувати дні відкритих дверей в університетах, проходити тестування на виявлення професійних інтересів, що допомагає зробити більш виважений вибір;

- адаптація до професійної діяльності – це період безпосереднього

- входження у професійну сферу, коли особа стикається з новим середовищем, реальними умовами роботи та необхідністю швидко здобувати практичні навички. На цьому етапі ключовими завданнями є формування первинних професійних компетентностей, розвиток навичок взаємодії з колективом, освоєння професійної етики та адаптація до вимог роботодавця. Успішна адаптація значною мірою залежить від якості наставництва, доступності підтримки з боку колег і керівництва, а також від здатності особи до самонавчання. Наприклад, вчитель, який вперше приходить у школу, може отримати підтримку через систему менторства, що дозволяє йому швидше інтегруватися у колектив і підвищити впевненість у своїх силах;

- стабілізація професійної діяльності – це етап, на якому індивід починає відчувати себе впевнено у професії, досягає стабільності у результатах діяльності, продовжує удосконалювати фахові вміння і

набуває визнання серед колег. Стабілізація супроводжується зростанням самостійності в ухваленні рішень, збільшенням відповідальності та розширенням функціональних обов'язків. Наприклад, у сфері педагогіки вчитель після кількох років практики вже не просто виконує базові функції, а й бере участь у конференціях, форумах, навчає молодих або проводить власні дослідницькі розробки;

– професійне зростання – це вищий рівень професійної реалізації, коли індивід демонструє високий рівень майстерності, бере на себе лідерські або наставницькі функції, активно впливає на розвиток галузі або організації. У цей період особа прагне до професійного вдосконалення через участь у конференціях, публікації результатів досліджень, ініціювання інноваційних проєктів. Наприклад, педагог може перейти від викладацької роботи до розробки навчальних програм, керування проєктами підвищення кваліфікації або заснування власного освітнього стартапу.

Отже, професійне становлення – це не одномоментний акт, а поступовий процес глибокої трансформації особистості, який відбувається під впливом як внутрішніх ресурсів (мотивації, рефлексії, цінностей), так і зовнішніх умов (професійного середовища, підтримки, партнерств).

Початкові етапи можуть супроводжуватися психологічними бар'єрами, подолання яких можливе за допомогою менторства та підтримки досвідчених колег І. Хомин [5].

Професійне зростання залежить від комплексу зовнішніх і внутрішніх факторів. До зовнішніх належать економічна стабільність, кадрова політика організації, доступність ресурсів для навчання та розвитку С. Мельник [3]. Внутрішні чинники включають мотивацію, саморозвиток, адаптивність до змін і особисту відповідальність Л. Черниш [6]. Мотивація виступає ключовим драйвером, що стимулює прагнення до професійного вдосконалення та подолання стагнації. У свою чергу, соціальне середовище створює контекст, у якому розвиваються професійні компетентності, а ціннісні орієнтири спрямовують поведінку фахівця Н. Кравченко [2].

Партнерство у професійному контексті розглядається як організаційна форма спільної діяльності, що ґрунтується на принципах рівності та добровільності. Це форма взаємовідносин, за якої учасники зберігають свої права, чітко узгоджують і злагоджують дії, орієнтуючись на спільні цілі та інтереси. У професійному середовищі партнерство сприяє розвитку інновацій, підвищенню ефективності діяльності та досягненню спільних результатів.

У професійному контексті виокремлюють кілька типів партнерств:

– міжособистісне партнерство – це форма взаємодії між окремими фахівцями, яка базується на

довірі, взаємоповазі, відкритому діалозі та спільних професійних інтересах. Таке партнерство особливо цінне у педагогічному, науковому та консультативному середовищі, у якому велике значення має не лише технічна компетентність, а й емоційна підтримка, колегіальність і наставництво. Прикладом можуть бути взаємини між досвідченим наставником і молодим спеціалістом у межах менторських програм, де важливу роль відіграє особиста залученість, індивідуальний підхід до розвитку професійних навичок та створення середовища безперервного навчання;

– міжорганізаційне партнерство – охоплює співпрацю між двома або більше організаціями, що мають спільні стратегічні або тактичні інтереси. Такий тип партнерства часто реалізується через укладання меморандумів про співпрацю, створення консорціумів, спільних програм підвищення кваліфікації або реалізацію навчально-наукових ініціатив. Наприклад, університет може співпрацювати з ІТ-компанією задля розробки сучасних навчальних курсів з програмування, організації стажувань для студентів або проведення спільних досліджень;

– міжгалузеве партнерство – передбачає співпрацю між представниками різних галузей, що відкриває можливості для міждисциплінарного обміну знаннями, технологіями та інноваційними підходами. Це особливо актуально у сферах, які швидко змінюються або потребують комплексного бачення, наприклад, у сфері екології, охорони здоров'я, цифрової трансформації або освіти. Прикладом може бути партнерство між освітніми установами, представниками бізнесу та громадськими організаціями у рамках розробки STEM-освітніх програм, де поєднуються педагогічні методики, інженерні підходи та соціальні аспекти.

Ефективне партнерство у професійному середовищі ґрунтується на дотриманні низки ключових принципів, які забезпечують належну взаємодію, гармонійне співробітництво та досягнення спільних цілей:

1. Повага до особистості є фундаментальним принципом партнерських відносин. Вона передбачає визнання гідності, прав та індивідуальності кожного учасника процесу співпраці.

2. Доброзичливість є необхідною умовою створення атмосфери довіри взаємопідтримки. Позитивне ставлення між партнерами формує комфортне середовище для конструктивного обговорення, спільного пошуку рішень та подолання труднощів.

3. Довіра є однією з найважливіших складових партнерства. Вона базується на чесності, відкритості, виконанні обіцянок та зобов'язань. Відсутність довіри часто призводить до конфліктів, незрозуміння та зниження продуктивності співпраці.

4. Ефективне партнерство передбачає активний діалог, що базується на принципах взаємної поваги

та відкритості до різних точок зору. Активне слухання, конструктивне обговорення, готовність до компромісів і врахування думок усіх учасників забезпечують баланс інтересів і формують демократичну атмосферу.

5. Сучасні підходи до управління партнерськими проектами акцентують увагу на розподіленому лідерстві, коли кожен учасник має можливість впливати на процеси та результати. Такий принцип стимулює ініціативність, відповідальність та залученість у спільну діяльність, розподіляючи навантаження і зменшуючи ризики монополізації влади.

6. Принципи соціального партнерства включають рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, а також обов'язковість їх виконання. Рівність гарантує, що всі учасники мають рівні права та можливості у співпраці, що є запорукою справедливого розподілу ресурсів і вигод. Дотримання цих принципів формує міцну основу для довготривалих і взаємовигідних партнерських відносин.

Менторство та коучинг є двома основними формами партнерства, що сприяють професійному становленню. Менторство передбачає довгострокову взаємодію між досвідченим фахівцем (ментором) та менш досвідченою особою (менті), де ментор ділиться своїм досвідом, надає поради та підтримує менті в досягненні професійних цілей. Коучинг, у свою чергу, є більш структурованим процесом, орієнтованим на досягнення конкретних цілей через розвиток самосвідомості та навичок самостійного прийняття рішень.

Партнерство у професійному становленні сприяє розвитку ключових професійних компетентностей, таких як комунікація, лідерство, управління часом та стресом, стратегічне мислення та інноваційність, а також партнерство сприяє розвитку навичок командної роботи, що є важливим аспектом професійного становлення в умовах сучасного ринку праці.

Формування ефективного партнерства у професійному середовищі вимагає застосування різноманітних інструментів і методів, що забезпечують сталу, продуктивну і взаємовигідну взаємодію між учасниками. Одним із найпоширеніших і дієвих інструментів є професійні мережі та спільноти, які створюють умови для регулярного обміну інформацією, знаннями, досвідом і ресурсами. Участь у таких мережах, як, наприклад, Європейська мережа підтримки обдарованих осіб (European Talent Support Network).

Найчастіше такі спільноти створюються на базі спеціалізованих онлайн-платформ або у рамках професійних асоціацій, освітніх установ, галузевих центрів компетенцій. Це платформи на кшталт ResearchGate (для науковців), LinkedIn Learning

(для бізнес-фахівців), платформа "На Урок" (для українських педагогів) або професійна спільнота EdCamp Ukraine, яка об'єднує освітян у руслі педагогіки партнерства та рефлексивної практики.

Такі платформи пропонують широкий спектр можливостей: участь у вебінарах, онлайн-курсах, форумах, панельних дискусіях, конференціях, менторських програмах і навіть спільних міжрегіональних та міжнародних дослідницьких ініціативах. Наприклад, Європейська мережа підтримки обдарованих осіб (European Talent Support Network) організовує регулярні обміни досвідом, методичні зустрічі, тренінги та форуми, які сприяють формуванню високого рівня експертності учасників у сфері роботи з молодими талантами.

Окрім навчальної функції, професійні спільноти також забезпечують ефективне середовище для менторства й коучингу. Наприклад, у рамках програм EdMentor (освітній проєкт менторської підтримки вчителів в Україні) новачки отримують допомогу від досвідчених педагогів, що дозволяє їм швидше адаптуватися, розвивати професійну впевненість і запобігати професійному вигоранню.

Серед важливих переваг професійних спільнот – їхня відкритість (можливість долучитися фахівцям з різним досвідом і рівнем кваліфікації), масштабність (діяльність на національному чи міжнародному рівні), а також гнучкість (адаптивність до різних професійних контекстів і регіональних особливостей).

Ще одним важливим методом формування партнерства є спільна реалізація проєктів між навчальними закладами, роботодавцями та іншими зацікавленими сторонами, що дозволяє ефективно інтегрувати навчальний процес із реальними умовами праці. Особливо поширеним форматом такої співпраці є публічно-приватне партнерство, яке поєднує ресурси, знання та досвід державних інституцій і приватного бізнесу.

Такі проєкти мають практичну спрямованість, забезпечуючи студентам і молодим фахівцям можливість отримати безпосередній досвід роботи у професійному середовищі, розвивати компетентності, які відповідають вимогам сучасного ринку праці. Вони також сприяють оновленню навчальних програм, впровадженню інноваційних методик та технологій у процес підготовки кадрів.

Публічно-приватні ініціативи можуть включати стажування, виробничі практики, науково-дослідні роботи, спільні освітні програми і навіть інвестиції у створення навчально-технічної інфраструктури. Вони дозволяють створити умови для безперервної професійної освіти і підвищення кваліфікації, сприяють розвитку м'яких навичок (soft skills) і формують відповідальне ставлення до професії.

Взаємодія у партнерстві часто супроводжується низкою викликів і проблем, що можуть суттєво

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ ТЕХНОЛОГІЙ: ПАРТНЕРСТВО ТА ЙОГО ВИДИ

ускладнювати процес спільної діяльності та впливати на її ефективність. Однією з найбільш поширених проблем є відсутність чіткої комунікації між партнерами. Через різницю у поглядах, очікуваннях та цілях учасників партнерства виникають непорозуміння, які часто призводять до конфліктів. Відсутність відкритого та прозорого обміну інформацією знижує рівень довіри, що є фундаментальним елементом для продуктивної співпраці.

Ще одним суттєвим викликом у партнерських відносинах є нерівність ресурсного забезпечення сторін. Різний рівень фінансових, технічних, кадрових або інтелектуальних ресурсів може створювати дисбаланс, який негативно впливає на можливості кожного партнера виконувати свої зобов'язання у

повному обсязі. Для подолання цієї проблеми необхідно заздалегідь узгоджувати обсяги внеску кожного учасника та визначати механізми підтримки і компенсації ресурсних розривів.

Додатковою складністю у партнерстві є зміна пріоритетів, які можуть бути зумовлені як внутрішніми, так і зовнішніми факторами. Зміни у зовнішньому середовищі, наприклад, економічні коливання, законодавчі новації або трансформації ринку, а також перегляд стратегічних цілей або політик самих партнерів, можуть спричинити необхідність коригування раніше досягнутих домовленостей. Відтак, успішне партнерство передбачає гнучкість і здатність адаптуватися до змін, а також наявність процедур для перегляду і оновлення угод.

Таблиця 1

Приклади успішних партнерських ініціатив у професійному розвитку

Назва ініціативи	Опис	Приклад/Джерело
Центри професійного розвитку педагогів	Створення спеціалізованих центрів, що забезпечують підтримку педагогів через тренінги, консультування та обмін досвідом	Україна, державні освітні програми
Публічно-приватне партнерство у професійній освіті	Співпраця закладів професійної освіти з підприємствами для розробки навчальних програм, організації практик та підвищення кваліфікації викладачів	Digital Library NAES of Ukraine
Професійні спільноти та мережі	Організація вебінарів, конференцій та форумів для обміну знаннями та досвідом серед фахівців	Європейська мережа підтримки обдарованих осіб (European Talent Support Network)
Спільні науково-дослідні проекти	Реалізація спільних проєктів між університетами та бізнесом для інноваційної підготовки кадрів	Різні наукові колаборації

Центри професійного розвитку педагогів в Україні відіграють важливу роль у підвищенні кваліфікації освітян через організацію тренінгів, консультувань та обміну досвідом.

Публічно-приватне партнерство у професійній освіті виступає ефективним механізмом інтеграції теоретичної підготовки з практичними вимогами ринку праці.

Професійні спільноти та мережі, такі як Європейська мережа підтримки обдарованих осіб, створюють платформи для обміну знаннями і досвідом серед фахівців. Організація вебінарів, конференцій та форумів сприяє формуванню міжособистісних контактів і розвитку колективного інтелекту, що підвищує загальний рівень професійної компетентності учасників.

Отже, наведені ініціативи ілюструють різноманітність форм партнерства, які значно впливають на якість професійного становлення. Вони підтверджують, що ефективна взаємодія між різними суб'єктами є необхідною умовою для створення динамічного, адаптивного і конкурентоспроможного професійного середовища.

Особливо важливо відзначити, що партнерство сприяє розвитку міждисциплінарних зв'язків, що відкриває нові перспективи для комплексного вирішення професійних завдань та стимулює творчий підхід до роботи.

Для організацій, які прагнуть успішно впроваджувати партнерські моделі у професійному становленні, надзвичайно важливо враховувати низку рекомендацій, які здатні значно підвищити ефективність співпраці та забезпечити досягнення спільних цілей:

– по-перше, формування чітких цілей і очікувань є базовим кроком на початковому етапі партнерства. Визначення спільних завдань, ролей кожного з учасників, а також критеріїв успіху дозволяє уникнути непорозумінь, що часто виникають через різне тлумачення результатів;

– по-друге, розвиток відкритої комунікації є ключовим фактором, який підтримує партнерство на стабільному рівні. Регулярний обмін інформацією, організація робочих зустрічей, онлайн-конференцій або створення спільних цифрових платформ дозволяють своєчасно виявляти проблеми,

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ ТЕХНОЛОГІЙ: ПАРТНЕРСТВО ТА ЙОГО ВИДИ

обговорювати виклики та спільно шукати шляхи їх подолання;

– по-третє, забезпечення рівності партнерів вимагає врахування інтересів і ресурсних можливостей усіх сторін. Часто у партнерських моделях виникає дисбаланс, коли одна сторона має більше ресурсів або впливу;

– четверта рекомендація стосується підтримки інноваційності та гнучкості у партнерських відносинах. В умовах стрімких змін на ринку праці та швидкого розвитку технологій організації повинні бути відкритими до впровадження нових ідей і готовими швидко адаптуватися до зовнішніх і внутрішніх змін. Це може бути реалізовано через використання сучасних цифрових платформ для координації роботи, застосування новітніх методик навчання чи інтеграцію інноваційних підходів у професійний розвиток.

Нарешті, особливу увагу слід приділяти інвестиціям у розвиток людських ресурсів. Це означає систематичне проведення навчань, тренінгів, організацію менторства і коучингу, які не лише підвищують професійні компетентності учасників, а й стимулюють їхню мотивацію та залученість у спільну діяльність. Наприклад, у рамках Центрів професійного розвитку педагогів регулярно проводяться курси підвищення кваліфікації та сесії з обміну досвідом, що дозволяє педагогам ефективно впроваджувати нові методики викладання.

Відкритість до співпраці та готовність до обміну досвідом є ще одним критичним чинником. Наприклад, участь у міжвідомчих робочих групах, стажуваннях або програмах академічної мобільності (наприклад, Erasmus+ для педагогів і викладачів) сприяє формуванню міжгалузевих зв'язків, що розширює горизонти професійного зростання та сприяє запозиченню ефективних моделей роботи з інших освітніх чи професійних систем.

Ключову роль у формуванні міцних партнерств відіграє розвиток комунікативних і міжособистісних навичок. Уміння ефективно спілкуватися, вести переговори, презентувати свої ідеї, а також виявляти емпатію та здатність до конструктивного зворотного зв'язку – усе це забезпечує якісну взаємодію між партнерами. Наприклад, у межах тренінгів з розвитку “м'яких навичок” (soft skills), які дедалі частіше включаються у програми підвищення кваліфікації (зокрема, у програмах від EdEra або Prometheus), значну увагу приділяють саме навичкам ефективного партнерського спілкування.

Не менш важливим є і пошук наставників та менторів, особливо на ранніх етапах професійного становлення. Менторство дозволяє професіоналу уникати типових помилок, скорочує період адаптації у новому середовищі та створює умови для цілеспрямованого зростання.

Постійне самовдосконалення та адаптація до змін у професійному середовищі – це стратегічна

потреба для кожного фахівця в умовах динамічного розвитку сучасного ринку праці. Професіонал має бути готовим до освоєння нових технологій, гнучкого реагування на виклики галузі та зміни у форматах роботи (наприклад, перехід до дистанційного або змішаного формату навчання чи роботи). Самоосвіта за допомогою онлайн-курсів (Coursera, Udemu, Prometheus), участь у тематичних майстер-класах, сертифікаційних програмах – це не лише спосіб вдосконалення навичок, а й підтвердження високого рівня мотивації й відповідальності перед своєю професією.

Таким чином, ефективне формування партнерських зв'язків на рівні окремих професіоналів базується на активній позиції, готовності до взаємодії, безперервному професійному вдосконаленню та участі у спільнотах, що підтримують розвиток у конкретній галузі. Ці практики дозволяють не лише підвищити власну кваліфікацію, а й стати ініціатором або учасником змін на системному рівні.

Висновки. Партнерство виступає ключовим чинником у процесі професійного становлення, забезпечуючи ефективну взаємодію між учасниками освітнього та професійного просторів. Воно сприяє обміну знаннями, досвідом і ресурсами, що дозволяє розвивати професійні компетентності та адаптуватися до вимог сучасного ринку праці. Через партнерські зв'язки відбувається не лише підтримка індивідуального розвитку, а й формування колективного інтелекту, що є основою для інновацій та сталого професійного зростання.

Проте успішність партнерства залежить від дотримання низки принципів, серед яких повага, довіра, відкритий діалог і рівноправність учасників. Важливим аспектом є також врахування ресурсних можливостей партнерів та здатність адаптуватися до змін зовнішнього і внутрішнього середовища. Виклики, що виникають у процесі взаємодії, потребують комплексного підходу та активного управління, щоб забезпечити тривалу і продуктивну співпрацю.

Практична реалізація партнерства через мережі, спільні проєкти, публічно-приватні ініціативи є дієвим інструментом формування професійної ідентичності та розвитку компетентностей. Врахування досвіду успішних ініціатив дозволяє створити сприятливі умови для безперервного професійного зростання як окремих фахівців, так і організацій загалом. Отже, розвиток партнерських відносин є стратегічною складовою сучасної системи освіти і кар'єрного розвитку, що відкриває широкі перспективи для подальших досліджень і практичних упроваджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко В.Г. Етапи професійного становлення молодого спеціаліста. *Психологія розвитку*. 2018. № 3. С. 77–83.

2. Кравченко Н.М. Соціальне середовище як чинник професійного становлення. *Педагогічна наука*. 2019. Вип. 2. С. 112–118.

3. Мельник С.О. Вплив соціальних та особистісних факторів на професійний розвиток. *Психологія і освіта*. 2021. Вип. 4. С. 55–62.

4. Пономаренко О.П. Професійне становлення особистості: теоретичні засади. *Психологія і суспільство*. 2017. № 1. С. 45–58.

5. Хомин І.В. Психологічні аспекти професійного розвитку. Психологічні основи розвитку особистості: монографія / за ред. В.Й. Бочелюка. Запоріжжя : Просвіта, 2019. Т. 6. С. 98–105.

6. Черниш Л.В. Мотиваційні чинники професійного зростання. *Психологія праці*. 2016. № 2. С. 34–40.

REFERENCES

1. Bondarenko, V.H. (2018). Etapy profesiinoho stanovlennia molodoho spetsialista [Stages of professional development of a young specialist]. *Psychology of development*. No. 3. pp. 77–83. [in Ukrainian].

2. Kravchenko, N.M. (2019). Sotsialne seredovyshche yak chynnyk profesiinoho stanovlennia [Social environment as a factor of professional development]. *Pedagogical science*. Vol. 2. pp. 112–118. [in Ukrainian].

3. Melnyk, S.O. (2021). Vplyv sotsialnykh ta osobystisnykh faktoriv na profesiinyi rozvytok [The influence of social and personal factors on professional development]. *Psychology and education*. Vol. 4. pp. 55–62. [in Ukrainian].

4. Ponomarenko, O.P. (2017). Profesiine stanovlennia osobystosti: teoretychni zasady [Professional formation of personality: theoretical principles]. *Psychology and society*. No. 1. pp. 45–58. [in Ukrainian].

5. Khomyn, I.V. (2019). Psykholohichni aspekty profesiinoho rozvytku [Psychological aspects of professional development]. *Psychological foundations of personality development: monograph*. (Ed.). V.Y. Bocheliuk. Zaporizhzhia, Vol. 6. pp. 98–105. [in Ukrainian].

6. Chernysh, L.V. (2016). Motyvatsiini chynnyky profesiinoho zrostannia [Motivational factors of professional growth]. *Psychology of work*. No. 2. pp. 34–40. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 10.07.2025

UDC 81'272(4-6CC)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.334770>

Iryna Biskub, Doctor of Philology, Professor of the
Applied Linguistics Department,
Volyn Lesya Ukrayinka National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5844-7524>
Alla Khomiak, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Applied Linguistics Department,
Volyn Lesya Ukrayinka National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7693-4016>

ADVANCING EU STANDARDS IN LANGUAGE EDUCATION: BRIDGING THE GAP BETWEEN UKRAINE AND THE EUROPEAN UNION

Language education in Ukraine is undergoing processes of integration with the European standards. This includes the implementation of the competency-based approach, considering the European Language Framework and adapting educational programs.

Lesya Ukrainka Volyn National University, as the leading centre of academic development in the border region, actively promotes the integration of Ukrainian higher education into the European community. Its active participation in international programs, membership in international academic associations, and partnerships with leading European universities significantly improve the level of the educational process and contribute to the creation of joint curricula that meet EU standards.

Implementation of Erasmus+ programs and support of EU initiatives helped the university to integrate European research components into the curricula of various faculties. The courses on EU language policy, European culture, and educational standards allow students to expand their knowledge and better adapt to international requirements, which increases their competitiveness in the labour market.

The need for multilingual professionals with a high level of intercultural competence is an important factor contributing to a successful career in the EU. Students studying foreign languages and linguistics are the most motivated group among Erasmus+ participants, as language skills are an essential prerequisite for employment in the EU.

The Skills Intelligence platform is an effective tool for assessing and forecasting labour market needs in Europe and helps to better align education systems with the requirements of the workforce. It enables students and graduates to assess their own skills and career prospects.

The language industry in the EU and Ukraine includes translation and interpreting, language education, language technology, and related fields. However, there are differences in approaches to language education, particularly in assessing the level of graduates' language skills. In Ukraine, the CEFR system is not officially applied in higher education institutions. Instead, independent language certification is widely practised. Erasmus+ courses facilitate language training by aligning it with European standards and market demand. The results of students' self-assessment on the CEFR scale confirm the positive

impact of such courses. This testifies to the fact that motivated students are well prepared to participate in Erasmus+ projects and are interested in Ukraine's integration with the EU and further academic and professional cooperation.

Keywords: EU educational standards; EU language policy; competency-based approach; intercultural competence; Erasmus+ courses; Skills Intelligence platform; labour market; competitiveness; Common European Framework of Reference for Languages; language skills.

Fig. 5. Ref. 19.

Ірина Біскуп, доктор філологічних наук,
професор кафедри прикладної лінгвістики

Волинського національного університету імені Лесі Українки

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5844-7524>

Алла Хом'як, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри прикладної лінгвістики

Волинського національного університету імені Лесі Українки

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7693-4016>

ПРОСУВАННЯ СТАНДАРТІВ ЄС У МОВНІЙ ОСВІТІ: УКРАЇНА НА ШЛЯХУ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

У мовній освіті України відбуваються процеси зближення з європейськими стандартами, що включає впровадження компетентнісного підходу, врахування Європейської мовної рамки та інтеграцію освітніх програм.

Волинський національний університет імені Лесі Українки як провідний центр академічного розвитку у прикордонному регіоні активно сприяє інтеграції української вищої освіти в європейський простір. Його активна участь у міжнародних програмах, членство в міжнародних академічних асоціаціях та партнерства з провідними європейськими університетами значно покращують рівень освітнього процесу та сприяють створенню спільних навчальних планів, що відповідають стандартам ЄС.

Реалізація програм Erasmus+ і підтримка ініціатив ЄС допомогли університету інтегрувати компоненти європейських досліджень у навчальні програми різних факультетів. Курси, присвячені мовній політиці ЄС, європейській культурі та освітнім стандартам, дозволяють студентам розширити свої знання та краще адаптуватися до міжнародних вимог, що підвищує їх конкурентоспроможність на ринку праці.

Потреба в багатомовних спеціалістах з високим рівнем міжкультурної компетенції є важливим фактором для успішної кар'єри в ЄС. Студенти, які вивчають іноземні мови та лінгвістику, є найбільш мотивованою групою серед учасників програм Erasmus+, адже мовні навички є важливим фактором для працевлаштування в ЄС.

Платформа Skills Intelligence є важливим інструментом для оцінки та прогнозування потреб ринку праці в Європі та допомагає краще узгоджувати системи освіти з вимогами робочої сили. Вона дає можливість студентам і випускникам оцінювати власні навички та кар'єрні прагнення.

Мовна індустрія в ЄС та Україні включає письмовий та усний переклад, мовну освіту, мовні технології й суміжні галузі. Однак існують розбіжності в підходах до мовної освіти, зокрема в оцінюванні рівня мовних навичок випускників. В Україні система CEFR офіційно не використовується у ЗВО, натомість застосовується в незалежній мовній сертифікації. Курси Еразмус+ сприяють покращенню мовної підготовки, узгоджуючи її з європейськими стандартами та ринковими вимогами. Результати самооцінювання студентів за шкалою CEFR підтверджують позитивний вплив таких курсів. Це свідчить про гарну підготовку мотивованих студентів до участі в проєктах Еразмус+ та їхню зацікавленість в інтеграції України з ЄС і подальшій академічній та професійній співпраці.

Ключові слова: освітні стандарти ЄС; мовна політика ЄС; компетентнісний підхід; міжкультурна компетенція; курси Еразмус+; платформа Skills Intelligence; ринок праці; конкурентоспроможність; Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти; мовні навички.

Introduction. At present, the Ukrainian society expects its higher education system to train future professionals who not only have fundamental knowledge and skills, but are also able to creatively approach extraordinary issues and be competitive in the labour market. The modern education system requires shifting the emphasis from the content of education (what is taught) to its result (what competencies students should have, what they should know, and how they will apply their knowledge). In other words, modern higher education is based on the competency-based training methods. Higher education institutions target their educational activities at developing key and professional competencies for future

specialists to be multifunctional, multipurpose, culturally sensitive, and capable of performing socially and professionally challenging tasks. The competency-based approach is becoming more and more common in recent years and claims to be the conceptual basis of educational policy implemented by both the state and influential international organisations, associations, strengthening the practicality of education as well as emphasizing the importance of competence, experience, and skills based on scientific knowledge.

Literature review. Ukrainian scientists L. Vashchenko, O. Ovcharuk, O. Pometun, N. Volkova, S. Trubacheva, L. Ovsienko, O. Hlushko, investigate Competency-based approach in the professional training of

future specialists [7; 13]; O. Topuzov, O. Lokshyna, S. Sysoieva, I. Borysenko, D. Voronina-Pryhodii, A. Dzhu-rylo, S. Kravchenko, O. Shparyk, I. Biskub study Integration processes in EU education sector [2; 10; 11; 14]; O. Pershukova, O. Fidkevych, O. Yakovleva discuss Language education and multilingualism [18]; T. Lipich, T. Atroshchenko, V. Polishchuk, O. Sadokhin, O. Osadcha introduce Intercultural competence in terms of professional culture [12; 16].

Methods. A thorough and methodical examination of the existing scholarly works was undertaken involving carefully chosen key terms with the aim of collecting current findings relevant to the topic: Advancing EU Language Education Standards. The study utilized thematic analysis as its core methodology. This approach aimed to pinpoint major themes that contributed meaningfully to our grasp of the complexities as to EU-Ukraine integration, and, ultimately, served to enhance the possibilities for future collaboration in both academic and professional arenas.

Discussion. Lesya Ukrainka Volyn National University (VNU) is the leading institution of higher education in the EU-Ukraine border region, with a student population exceeding 10,000. Given the presence of numerous EU-based companies and organizations operating in the Volyn region, there is a high demand for graduates with expertise in EU-related fields. Additionally, a significant number of VNU students and alumni pursue further studies at European universities or participate in Erasmus+ mobility programs. The most popular destinations include Poland, Germany, Hungary, the Czech Republic, Austria, France, Spain, and Italy.

Recognizing the importance of Ukraine's integration with the European Union in the field of higher education, VNU holds membership in several prominent international networks and associations, including the European University Association, the Eastern-European University Network, the Baltic-Ukrainian Academic Consortium, the Consortium of Ukrainian Universities and the University of Warsaw, and the Cross-Border Innovation Cluster. The university's implementation of dual-degree programs in cooperation with AGH University of Science and Technology (Germany), Jan Długosz University in Częstochowa, the University of Economics and Innovation in Lublin, and the University of Warsaw (Poland) has facilitated the development of joint curricula, academic courses, and educational standards, thereby promoting tangible integration with the European Higher Education Area.

Over the past decade, VNU has actively participated in numerous EU-supported educational initiatives under the Erasmus+ Programme, including TEMPUS, ATHENA, MILETUS, and approximately ten Jean Monnet Modules [4; 5; 6]. During this period, components of EU studies have been incorporated into the curricula of the Faculties of Foreign Philology, Interna-

tional Relations, Psychology, and Law. These courses have attracted a growing number of graduate and postgraduate students who express a keen interest in topics such as EU Language Policy and Planning, EU Communication Strategy, European Culture, and European Educational Standards.

One of the most frequently discussed themes in the Erasmus+ projects was "Languages for Growth and Jobs". The results of the educational programs demonstrated a steadily increasing interest among Ukrainian university students in the prospect of employment within the European Union. Visual and graphical materials presented during lectures highlighted that many EU firms face challenges in securing contracts due to inadequate language skills and limited intercultural competence among their employees. As a multilingual and multicultural union, the EU has recognized the need for a more strategic approach to multilingual communication. Language and linguistics students have emerged as the most motivated cohort, perceiving real opportunities for employment in EU member states.

Our observations indicate that one of the key reasons behind the popularity of Erasmus+ courses among VNU students is the opportunity for foreign language learners to study or train abroad in disciplines beyond their primary field of language education. These programs allow them not only to specialize in other academic or professional areas but also to enhance their language proficiency and intercultural communication skills – attributes that are highly valued by employers.

A focus on the outcomes of Erasmus student exchange programs and Jean Monnet activities suggests that graduates with international experience enjoy a competitive advantage in the labour market.

As part of the Erasmus+ courses, language and linguistics students were introduced to the *Skills Intelligence* platform [15], developed by the EU in collaboration with employers' organizations. *Skills Intelligence* provides data on sector-specific skill requirements, including projections for language skills. Since there is no equivalent platform in the Ukrainian labour market, this component of the Erasmus curriculum consistently received the most positive feedback from participants. The platform transforms labour market data into accurate and timely insights that support policy-making in the areas of skills development and employment in Europe (<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/skills-intelligence>).

Skills Intelligence is now officially integrated into the development of academic curricula across the EU. It is designed to enhance Europe's ability to assess and anticipate labour market needs and to align educational and training systems more closely with workforce demands. At VNU, students were trained to utilize this tool to assess their own skills and career aspirations effectively.

Particular attention was given to analyzing the skills required of teaching professionals within the EU.

ADVANCING EU STANDARDS IN LANGUAGE EDUCATION: BRIDGING THE GAP BETWEEN UKRAINE AND THE EUROPEAN UNION

According to *Skills Intelligence*, “workers in this occupation teach, design and modify education curricula, inspect and advise on teaching methods, and make decisions concerning the organisation of teaching and related activities in schools and universities. Occupations in this group include university and higher education lecturers, vocational and secondary education teachers, primary school and early childhood teachers, special needs teachers, and information technology trainers.

Typically, people in this occupation will have completed between three and six years of higher education.”

Using the platform’s visualization tools, a graph was presented to illustrate the projected demand for teaching professionals across EU countries (Fig. 1). The future job prospect index for teaching professionals in the EU from 2022 to 2035 stands at 67 points, with a minimum of 17 in Malta and a maximum of 73 in Italy (Fig. 1).

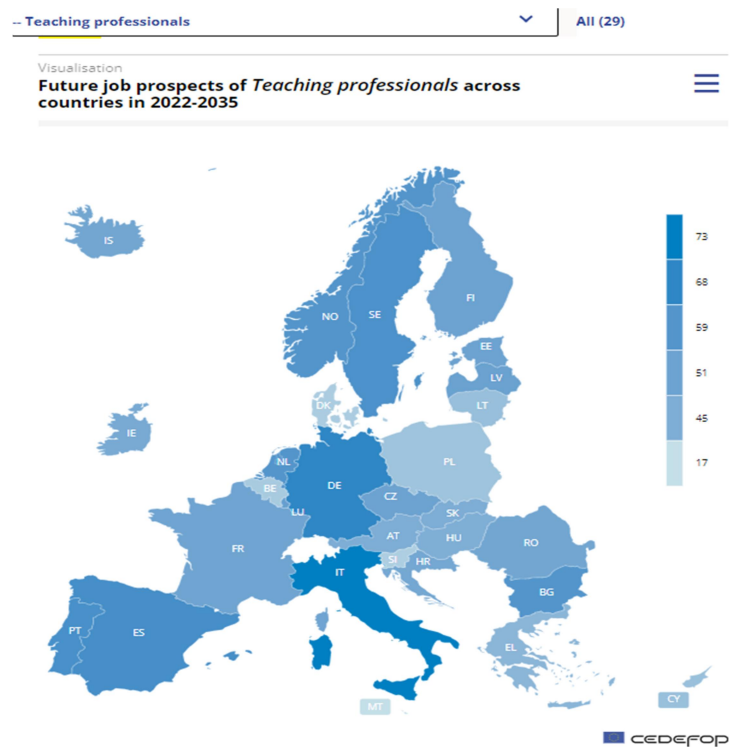


Figure 1. A need for teaching professionals in the EU countries (Skills Intelligence)

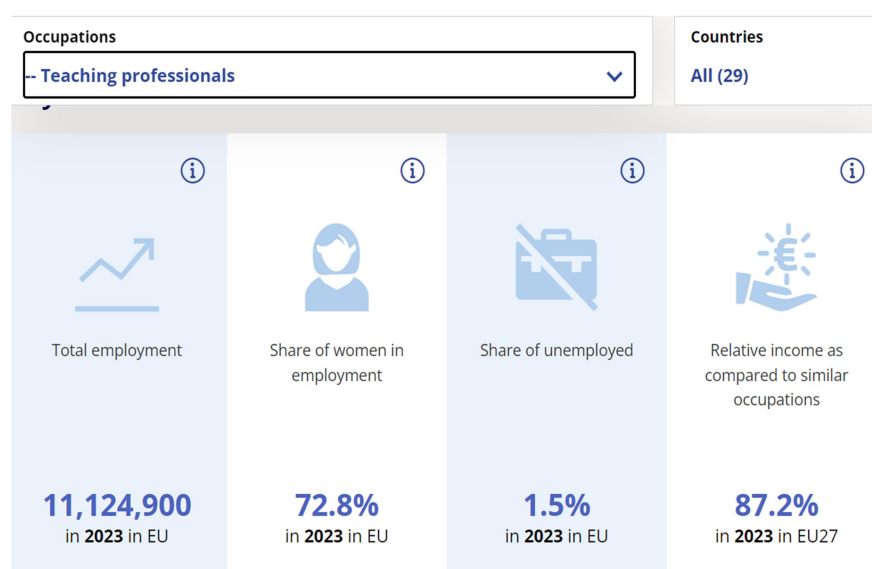


Figure 2. Statistical profile for teaching professionals in the EU (Skills Intelligence, 24.05.2025)

Basic employment parameters for teaching professional in the European Union, such as gender, degree of unemployment are presented in Fig. 2.

The prospect of teaching languages within the European Union was, understandably, one of the

primary reasons why students at our university enrolled in various EU-oriented courses offered through Erasmus+ projects. As part of the teaching activities, a survey was conducted to identify the key milestones in the development of language education in Ukraine.

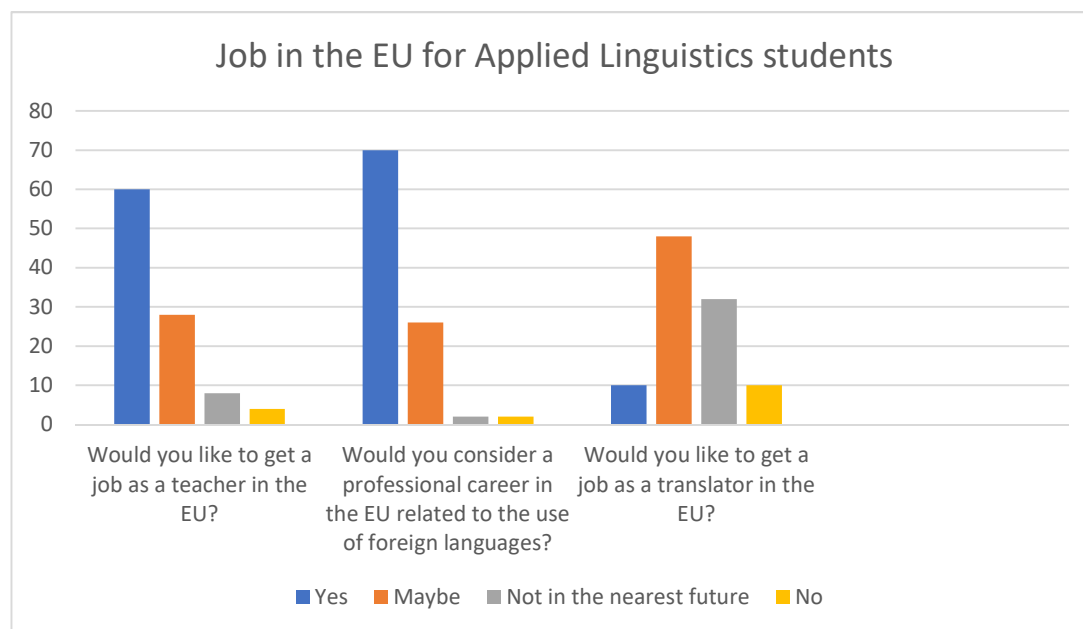


Figure 3. Jobs in the EU for Applied Linguistics students

As the chart in Fig. 3 indicates, the majority of Erasmus+ course participants expressed a strong interest in pursuing employment within the European Union, specifically in roles that require the use of foreign languages for professional purposes. Many students also demonstrated a clear motivation to begin teaching careers in EU countries. Interestingly, becoming a translator within the European Union was not identified as a top priority, which came as a surprising result for the teaching staff, especially given that the university curriculum includes a range of high-quality courses designed to train students as future translators.

It is important to note that, beyond language teaching and learning, the broader language industry in both the European Union and Ukraine encompasses translation and interpretation, language education, language technologies, and related fields. This sector is increasingly recognized as a profitable business domain and is among the fastest-growing areas of the modern economy [1].

Nevertheless, a significant discrepancy exists between language education practices in the EU and Ukraine – particularly in the area of language proficiency assessment for university graduates. Although the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) outlines six standardized language levels (A1, A2, B1, B2, C1, C2), this framework is not officially applied in the assessment of university stu-

dents in Ukraine. Instead, CEFR levels are predominantly used in independent language certification offered by various accredited language centers.

As part of several Jean Monnet Modules implemented between 2017 and 2025, we introduced students to the CEFR standards, assessment principles, and skills descriptors. Since the EU-grounded courses were integrated into the core curriculum of the Faculty of Foreign Languages, all students involved were studying two or three foreign languages. To assess the perceived quality of their academic preparation, we surveyed students regarding their satisfaction with the university's language programs and whether they felt adequately prepared to begin a professional career in the EU. Surprisingly, the majority of respondents rated their language education at a relatively low level when considering employment prospects within the European Union (Fig. 4).

The chart indicates that only 6 % of students specializing in language and linguistics are fully satisfied with the outcomes of language education in Ukraine. Based on our observations as educators, this dissatisfaction is not solely attributable to the quality of language instruction. Rather, it also reflects a degree of uncertainty among Ukrainian students regarding their future employment prospects. Many are unsure of what to expect in the job market and how their current language education aligns with the demands of contemporary professional life.

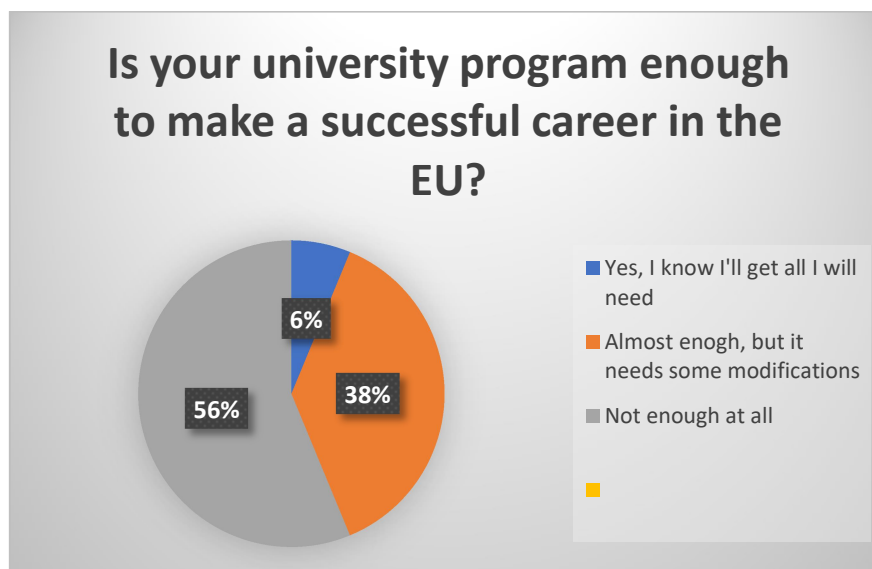


Figure 4. Degree of satisfaction among the students with the university language program

Conclusions. In conclusion, we emphasize that it is the competency-based approach that ensures the professional socialization of a university graduate. Due to its key principles, it is possible to model a new type of educational result, which is not limited to acquiring knowledge and skills, but is focused on solving specific real-life problems. Erasmus+ courses represent a valuable opportunity to enhance the quality of language instruc-

tion, which, while not inherently deficient, requires alignment with broader European standards and labour market needs. Encouragingly, our optimism is supported by the findings of a subsequent self-assessment survey, in which students were asked to evaluate their language proficiency using the CEFR framework. Figure 4 presents the results of this self-assessment, conducted among participants of various Erasmus+ courses.

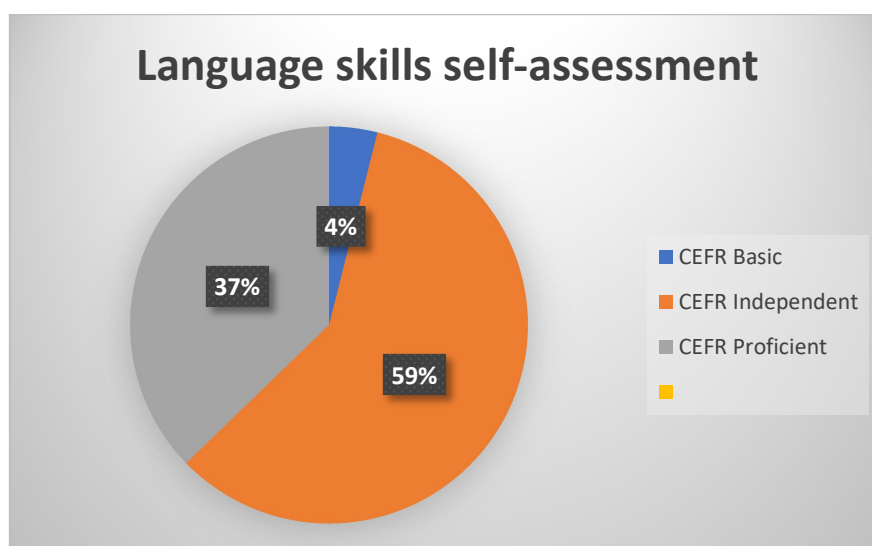


Figure 5. Language skills self-assessment done by the Erasmus+ courses participants

Figure 5 suggests that, despite the overall low subjective evaluation of the university's language programs, the vast majority of course participants demonstrate a strong command of English. Specifically, 37 % identified themselves as proficient users, while 59 % classified themselves as independent users of English as a second language. These results provide a

solid basis for optimism, indicating that the most capable and motivated students are well-prepared to engage with Erasmus+ projects. Their participation not only reflects a desire to enhance language proficiency but also a strong interest in deepening their understanding of EU-Ukraine integration and fostering future academic and professional cooperation.

REFERENCES

1. Biskub, I. & Danylchuk, A. (2023). Sustainable Education in Ukraine: Introducing the EU Language Policy Course into the Ukrainian Curriculum. *Language – Culture – Politics: International Journal*. Chelm : Instytut Neofilologii PANS w Chelmie. Vol. 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.54515/lcp.2023.1.103-113> [in English].
2. Biskub, I. & Danylchuk, A. (2019). European Identity: Values, Cultures, and Languages. In: *Language. Culture. Politics. International Journal*. Vol. 1. Available at: https://lcpjournal.panschelm.edu.pl/index.php/lcp/archive/vol1_19 [in English].
3. Biskub, I. & Danylchuk, A. (2020). The Conception of Diversity in the EU. In: *Language. Culture. Politics. International Journal*. Vol. 1. Available at: https://lcpjournal.panschelm.edu.pl/index.php/lcp/archive/vol1_20 [in English].
4. Erasmus+: Higher Education International Capacity Building. Available at: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-b/key-action-2/capacity-building-higher-education> [in English].
5. EU Project Management. Available at: <https://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus/actions/jean-monnet/directory-search/record/6> [in English].
6. European Union Language Policy. Available at: <https://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus/actions/jean-monnet/directory-search/record/2903>, 04.05.2023. [in English].
7. Hlushko, O. (2021). The Competency-Based Approach in Education: European Experience. In: *Scientific and Pedagogical Studies* (5). Available at: <http://npstudies.dnpgov.ua/article/view/250238> [in Ukrainian].
8. Humena, O., Pichyk, K. & Chovnyuk, L. (2020). Virtual Mobility as Innovative Approach in Education (Version 1). In: *Economic Journal Odesa Polytechnic University*. Vol. 4, No. 14. DOI: <http://dx.doi.org/10.15276/EJ.04.2020.6> [in Ukrainian].
9. Kuzelewska, E. (2014). Unity in Diversity. The Language Policy of the European Union. In: *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*. Vol. 38, No 1. DOI: <https://doi.org/10.2478/slgr-2014-0037>[in English].
10. Lifelong Learning for Sustainable Societies LLLP position paper (2020). Available at: <http://lllplatform.eu/wp-content/uploads/2021/01/LL4SS.pdf>, 04.05.2023. [in English].
11. Lokshyna, O., Sysoieva, S., Borysenko, I., Voronina-Pryhodii, D., Hlushko, O., Dzhurylo, A., Kravchenko, S. & Shparyk, O. (2025). Integration Processes in the Field of Education in the European Union: Strategic Priorities, Essential Characteristics and Innovative Practices [Electronic edition]: analytical materials (preprint). DOI: <https://doi.org/10.32405/978-966-644-804-3-2025-257> [in Ukrainian].
12. Osadcha, O. (2018). Background Knowledge as an Important Aspect of Intercultural Competence Formation. In: *Pivdennyi Arkhiv. Philological sciences*. Issue 72(2). Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pafn_2018_72\(2\)_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pafn_2018_72(2)_32). [in Ukrainian].
13. Ovsienko, L. (2017). The Competency-Based Approach to Teaching: Theoretical Analysis. In: *Pedagogical Process: Theory and Practice*. Issue 2. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2017_2_16 [in Ukrainian].
14. Salite, I., Dreling, E., Ilisko, D., Olehnovica, E. & Zarina, S. (2016). Sustainability from the Transdisciplinary Perspective: An Action Research Strategy for Continuing Education Program Development. In: *Journal of Teacher Education for Sustainability*. Vol. 18, No. 2. DOI: <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0020> [in English].
15. Skills Intelligence. Available at: <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/skills-intelligence> [in English].
16. Strategies of Intercultural Communication in Language Education of Present-Day Universities. Collection of Materials of the International Scientific and Practical Conference. (2019). Available at: <https://ir.kneu.edu.ua/browse/dateissued?scope=aa336801-1168-4b79-89aa-ffcd8259f6c5&bbm.page=1&startsWith=2019-04> [in Ukrainian].
17. Topuzov, O., Lokshyna, O., Dzhurylo, A. & Shparyk, O. (2024). European Research Area: Achievements and Prospects. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-966-644-759-6-2023-51> [in Ukrainian].
18. Yakovleva, O. (2017). Multilingualism as a Trend in Social Development and a Factor in the Modernization of Education. In: *Bulletin of H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University "Philosophy"*. Vol. 2. No. 47. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.345310> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 07.07.2025



“Бути простим – це найкраще у світі”.

Гілберт Кім Честертон
англійський письменник, філософ

“Освіта повинна розвивати сили голови, серця й рук”.

Йоганн Генріх Песталоцці
швейцарський педагог

“Найголовніша мудрість життя – пізнати самого себе”.

Тригорій Сковорода
український філософ, педагог



УДК 37.015.31-053.6:784.4

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.339670>

Ірина Малашевська, доктор педагогічних наук, професор
кафедри музичного мистецтва і методики навчання

Університету Григорія Сковороди в Переяславі

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6148-901X>

Лариса Кожевнікова, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри музичного мистецтва і методики навчання

Університету Григорія Сковороди в Переяславі

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8535-8727>

Алла Захарченко, старший викладач кафедри
музичного мистецтва і методики навчання

Університету Григорія Сковороди в Переяславі

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7821-3047>

ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ

У статті розглядається творчий розвиток дітей підліткового віку засобами українського музичного фольклору. Значення музичної, народної творчості як ефективного засобу формування національної самосвідомості дітей підліткового віку. Акцентується увага на потенціалі народної вокальної музики у розвитку патріотичних почуттів, любові до рідної культури, історії та мови. Аналізуються основні форми і методи використання фольклору як у загальній музичній освіті так і у спеціалізованій музичній освіті. Розглядаються синкретичність народно-творчих жанрів. Знайомство дітей підліткового віку із системою художніх засобів, розкриття змісту народної пісні. Надаються учням у достатній мірі необхідні теоретичні знання, навички, уявлення про національну ідентичність та глибоке пізнання народної пісні, що сприяє вихованню у них високої культури спілкування з носіями фольклору.

Ключові слова: загальна музична освіта; спеціалізована музична освіта; український музичний фольклор; народна пісня; ігри; творчий розвиток; національно-патріотичне виховання.

Лит. 6.

Iryna Malashevskaya, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Professor of the Musical Arts and Teaching Methods Department,

Hryhoriy Skovoroda University in Pereiaslav

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6148-901X>

Larisa Kozhevnikova, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of the Musical Arts and Teaching Methods Department,

Hryhoriy Skovoroda University in Pereiaslav

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8535-8727>

Alla Zakharchenko, Senior Lecturer of the
Musical Arts and Teaching Methods Department,

Hryhoriy Skovoroda University in Pereiaslav

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7821-3047>

CREATIVE DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS THROUGH UKRAINIAN MUSICAL FOLKLORE

The article discusses the creative development of adolescents through Ukrainian musical folklore. It examines the significance of musical and folk art as an effective means of shaping the national identity of adolescents. It emphasises the potential of folk vocal music in developing patriotic feelings and a love for one's native culture, history and language. The functioning of the Ukrainian system in Ukraine in the past and present, on the basis of national identity as its defining constant, is characterised. The essence of the concept of national-patriotic education in the Ukrainian context is revealed. It is noted that the formation of patriotic values in the younger generation is one of the tasks of modern schools, based on feelings of love for Ukrainian songs and respect for the traditions and culture of the folk heritage. The main forms and methods of using folklore in both general music education and specialised music education are analysed. Introducing teenage children to the system of artistic means, revealing the content of folk songs. The syncretism of folk creative genres, especially song folklore, and its influence on the formation of civic consciousness in adolescents is considered. After all, it often reflects the struggle for freedom, dignity and honour, which is extremely relevant in today's reality.

The formation of national and patriotic self-awareness in the younger generation is one of the key tasks of the modern Ukrainian school. In times of globalisation, information overload and the loss of traditional culture, it is becoming increasingly important to return to the roots of national spirituality. Students are provided with the necessary theoretical knowledge, skills,

and understanding of national identity, as well as a deep knowledge of folk songs, which helps to foster a high culture of communication with the bearers of folklore.

Keywords: *general musical education; specialized musical education; Ukrainian musical folklore; folk song; games; creative development; national-patriotic education.*

Постановка проблеми. У надзвичайно важкий час повномасштабного вторгнення росії в Україну український музичний фольклор, як спадщина і гордість національної культури, в освіті набуває актуального значення. Вплив фольклору на вітчизняну музичну освіту стає багатограним. Передусім народна пісня, музика є пріоритетним фундаментом для творчого розвитку дітей підліткового віку, формує уявлення про національну ідентичність, самосвідомість, допомагає зрозуміти своє місце у соціумі, особисту роль та внесок у життя країни. На сьогоднішній день актуальними питаннями в сфері культури, освіти є ті, що насамперед стосуються збереження національної спадщини, вивчення і пропаганди різних видів народного мистецтва. Співучий український народ володіє невичерпним багатством народних пісень, що здавна виконувались як сольо, так і колективно. Нині ці традиції виконання народних пісень продовжують жити. Саме сьогодні у репертуарі багатьох українських співаків народна пісня, музика займає провідне місце. Українські пісні співають не лише в Україні, але і далеко за її межами. Пісня здобула визнання в цілому світі. Тому, музично-пісенний фольклор особливо впливає на формування громадянської свідомості дітей підліткового віку, адже в ньому часто відображено боротьбу за волю, гідність, честь, що є надзвичайно актуальним у сьогоднішніх реаліях. Формування національно-патріотичної самосвідомості молодого покоління – одне з ключових завдань сучасної української школи. У часи глобалізаційних процесів, інформаційного перенасичення та втрати традиційної культури актуальним стає звернення до витоків національної духовності. Саме музичний фольклор, як глибинний пласт народної культури, має великий виховний потенціал, що може бути використаний у навчально-виховному процесі для формування в дітей підліткового віку патріотичних почуттів, поваги до традицій, любові до Батьківщини.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Аналіз наукової літератури показує, що проблематикою українського музичного фольклору займалися видатні науковці: В. Антонюк, А. Іваницький, Н. Калущка, О. Коломєєць, О. Семенов, Т. Полковенко. В аспекті обраної теми також викликають інтерес дослідження, в яких розглядаються основні вектори формування музично-творчих здібностей школярів, розвитку музично-естетичної культури учнів (О. Бурська, І. Гринчук, Д. Джола, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Ростовський, А. Щербо та ін.).

Чимало наукових досліджень приурочені народності виховання. У цьому контексті велике значення мають наукові внески вчених, які висвітлюють різні аспекти цієї проблеми (К. Ушинського, П. Куліша, М. Костомарова, І. Огієнка, М. Грушевського, С. Русової, І. Мірчука, П. Юркевича, В. Яніва та ін.).

Незважаючи на значну кількість наукових досліджень, проблема творчого розвитку дітей підліткового віку засобами українського музичного фольклору ще не отримала достатнього практичного втілення в існуючій системі музичного навчання та виховання. Ця проблема є актуальною для обґрунтування наукової педагогічної парадигми сучасної мистецької освіти.

Мета статті – розкрити сутність творчого розвитку дітей підліткового віку засобами українського музичного фольклору.

Виклад основного матеріалу. Принципово значущим станом у формуванні та становленні творчої особистості є період шкільного виховання і навчання. Якщо розглядати творчість у широкому контексті як категорію розвитку людини та суспільства і у вузькому як умову для розвитку дитини засобами музики, особливу увагу необхідно надавати національному вихованню, зокрема його складовій – творчому розвитку особистості. Музично-творча діяльність учнів, яка відбувається в процесі опанування музичним матеріалом, особливо в дітей підліткового віку, досить активно формуються музично-творчі здібності, які, в свою чергу, позитивно впливають на інтелектуальний та загальний розвиток особистості.

Практика та досвід показують, що вирішенню широкого кола педагогічних завдань пов'язаних із музично-творчою освітою особистості підліткового віку, сприяє український дитячий музичний фольклор. Фольклор – це джерело, з якого починається становлення національної культури, яка сприяє вихованню патріотичних почуттів у дітей та дорослих на основі української народної пісні, їх духовному розвитку, пізнанню світу, формуванню світогляду. У ньому відображаються не лише естетичні й етичні ідеали українського народу, а його історія, філософія, психологія, дидактика – вся ціннісна система та культура і спадщина. Вивчаючи фольклор здобувачі знайомляться з українською народною творчістю, різновидами пісенного фольклору, мають можливість розкривати пісенні шедеври українського народу. Засвоєння музичного фольклору, його процес, ґрунтується учнями підліткового віку при наявності у них природного

загальномузичного інстинкту, який закладений генетично. “Українська нація не даремно вважається науковцями самою музичною у світі. Українці “одарені” з природи великими музикальними здібностями і поетичним талантом, мають у порівнянні з іншими східнослов’янськими народами найбагатшу, найбільш розвинену народну поезію” [6, 232].

Однією із головних функцій фольклору є задоволення природної потреби людини у самовираженні й спілкуванні. Гармонійні поєднання жанрів музичного фольклору та пісенно-ігрових методів, закладені в творах українських письменників, народних творах і створюють умови для природного формування музичних здібностей учнів підліткового віку та формують у них внутрішні потреби реалізації творчих можливостей, що позитивно впливає на підвищення інтелекту, становлення творчої самореалізації особистості.

Головне завдання вчителя загальної школи та спеціалізованої музичної, навчити учнів, через український музичний фольклор, глибоко і естетично, повноцінно сприймати фольклорні твори, осмислювати, міркувати, фантазувати над психологією, філософією народних пісень, казок, легенд, оповідань, ігор, музичних вистав, співвідносити почуте чи самостійно виконане з власним уявленням і цінностями. Культура виховання українського народу заснована на використанні фольклорних здобутків, має універсальний характер, які можна ефективно використовуватися в роботі з дітьми різного віку. Вплив музичного фольклору активізує центр уваги, природної і музичної пам’яті, мислення, мовлення, що водночас гармонізує особистість. Фольклорний матеріал виступає джерелом знань про навколишній світ, стає необхідною умовою національно-патріотичного виховання дитини, орієнтує на успішне навчання та здоровий спосіб життя [2, 87–88].

Опрацюючи науково-методичну літературу та спираючись на власний досвід, ми можемо стверджувати, що надзвичайно багато задоволення, радості, знань дають дітям підліткового віку ігри з дорослими. Забавлянки, розваги, пестощі, рухи під музику, емоційний контакт з близькими викликають бадьорий, веселий настрій дитини, бажання повторити, запам’ятати їх, що в свою чергу сприяє розвитку розмовного діалогу, активізації почуттів, формуванню свідомості, а також розвитку музичних здібностей, музичного слуху, ритму, пам’яті. Ігровий жанр українського дитячого музичного фольклору історично пов’язаний з підготовкою молодого покоління до дорослого життя. Темі працездатності, здоров’я, дружби, доброти, мудрості, цнотливості звучать у багатьох народних піснях [4, 38]. Саме народна пісня виховує та розвиває у дітей підліткового віку високу культуру спілкування з музичним фольклором та особливо

впливає на формування їх громадянської свідомості. Національно-патріотичне виховання молоді у всі часи було і є важливим вектором розвитку української педагогічної думки. Упродовж багатьох століть на теренах нашої країни відбувалося формування виховних традицій вітчизняної педагогіки. Українська педагогічна культура в сучасному суспільстві постає як феномен, який виник у процесі тривалої історичної еволюції. Її концептуальну основу становлять ідеї гуманізму, демократизму, духовності, патріотизму тощо.

Як виникає справжня народна українська пісня? Спочатку слова й музика льються з серця одного автора, потім їх підхоплюють десятки, сотні вуст. Мелодія змінюється, слова варіюються, а першоджерела творів про маму, кохання, біль, героїчні подвиги губяться у далекому історичному минулому. Залишається тільки весела або сумна мелодія, щира, правдива, просякнута духом простих людей. Є десятки видів українських народних пісень, нижче наведені найпоширеніші серед них.

- За періодом в історії: кріпацькі, чумацькі, козацькі, рекрутські, емігрантські, стрілецькі, тощо.

- Обрядові: на заручини, весільні, до жнив, веснянки. Сюди ж відносяться купальські пісні, щедрівки та колядки.

- Побутові: важке життя селян, панщину, кумів, сватів, жартівливі, колискові. Ліричні, щасливе й нещасне кохання.

- Героїчні подвиги народних улюбленців: гетьманів, керівників повстань, опришків.

- За географічним виникненням: популярні лемківські, наддніпрянські, галицькі, бойківські, поліські та інші.

Кріпацькі нарікання на важку долю важко знайти у відомих збірниках XVIII – початку XX ст. Панство та шляхта старалися приховати проблему класової боротьби, тож у текстах про Україну переважали любовні чи жартівливі мотиви. Але в деяких джерелах збереглися такі українські народні пісні. Отже, немає жодної події чи з життя чи побуту які б не були описані в чарівних в текстах про Україну. Наш народ оспівував все, що бачив, чув, відчував: вишитий рушник оберіг, сонце, зорі, квіти, тварин, мальви. Війни проти ворогів, хвилювання наречених перед весіллям, жнива, кріпацькі поневіряння – кожна життєва подія кожна описана по-своєму, унікально, хоча часто зустрічаються схожі мотиви [3]. Особливу любов викликає багрянний символ держави – калина, її згадують у багатьох популярних піснях. Найвідоміша серед них “Ой у лузі червона калина”, насправді, авторська пісня, написана Степаном Чарнецьким. Поет написав її до п’єси-опису життя славетного гетьмана Дорошенка, але слова і музика так припали людям до душі, що стала справжнім гімном січових стрільців та поповнила скарбницю національної культур-

ної спадщини [1]. Що б не співали прості люди, всі види українських пісень лунають у серцях нащадків у нашій країні чи за кордоном протягом століть. Хоч за радянських часів колядки чи щедрівки та інші обрядові пісні звучали значно рідше через заборону релігії, нині популярні обрядові пісні знову звучать майже в кожній домівці. Тому, так надважливо формувати національно-патріотичну свідомість молодого покоління саме через вивчення музичного пісенного фольклору.

Фольклорні пісні, як правило гармонійно пов'язані з іграми, хороводами у яких найбільш яскраво відображені національні риси української спадщини. Саме своєрідні ігри-змагання з танцювальними рухами та імпровізацією сприяють національно-патріотичному вихованню підростаючого покоління. Граючись з учнями в українські музично-фольклорні народні ігри, потрібно використовувати прийом діючої співучасті дітей, моделювати фрагменти життя, пов'язувати реальні взаємини дітей та дорослих з ігровою ідеєю, залучати до пошукової діяльності, самостійності, розвивати фантазію.

Музично-фольклорне середовище впливає на оволодіння учнями необхідних умінь та навичок для здійснення спільної музичної діяльності та формуванню й розвитку музичних здібностей. Поступово у дітей диференціюється почуття ритму, розвивається музичний слух, що сприяє адекватному сприйманню музики її ладового забарвлення, допомагає розрізняти музичні твори за характером, змістом, художнім образом та засобами музичної виразності.

Потрібно також звернути увагу, що використовуючи у своїй вимові прислів'я і приказки діти підліткового віку навчаються виразно, логічно, обґрунтовано виражати свої думки і почуття, що надає мові інтонаційного забарвлення, яскравості, впевненості. За допомогою лаконічності, чіткості, ритмічності, притаманних малим формам українського фольклору, учні навчаються чіткій і дзвінкій вимові, переборюють мовні труднощі, вдосконалюють вокальну дикцію. В українській системі виховання споконвіку використовувалися фольклорні тексти, які є справжнім джерелом людської мудрості, виразником народного світогляду, скарбницею національної духовності [5].

Висновки. Музичний фольклор є могутнім засобом формування національної самосвідомості дітей підліткового віку. Його використання в загальній музичній освіті так і у спеціалізованій музичній освіті сприяє не лише естетичному розвитку учнів, а й вихованню активних громадян, свідомих своєї національної приналежності. В умовах війни звернення до народної творчості – це не лише збереження культурної спадщини, а й шлях до форму-

вання стійкої ідентичності молодого покоління. Отже, як феномен вітчизняної народної етнопедagogіки, український музичний фольклор має неоцінене значення в сучасній педагогічній практиці та є багатограним матеріалом для використання в роботі з учнями саме підліткового віку як засіб становлення національно-патріотичного виховання, формування музично-творчих здібностей і загального розвитку особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонюк В.Г. Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект. Монографія. Українська ідея, 2001. 144 с.
2. Іваницький А.І. Історичний синтаксис фольклору. Проблеми походження, хронологізації та декодування народної музики. Вінниця : Нова книга, 2009. С. 195–233.
3. Калуща Н.Б., Пархоменко Л.О. Олександр Кошиць. Мистецька діяльність у контексті музики ХХ століття. Київ: Фенікс, 2012. С.117–119.
4. Коломоєць О.М. Український народний спів як синтез національної традиційності та академічного хорового виконавства. Проблеми сучасної педагогічної освіти : збірник наукових праць. Педагогіка і психологія, 2012. № 37. Ч. 1. С. 36–41.
5. Полковенко Т.В. Джерела української етнопедagogіки: дитячий фольклор. URL: <http://personal.in.ua/article.php?id=615> (дата звернення: 20.06.2025).
6. Семенов О.М. Український фольклор: Навчальний посібник. Глухів : РВВ ГДПУ, 2004. С. 254.

REFERENCES

1. Antonyuk, V.H. (2001). *Ukrainska vokalna shkola: etnokulturolohiichnyi aspekt* [Ukrainian vocal school: ethnocultural aspect]. *Monograph*. The Ukrainian idea, 144 p. [in Ukrainian].
2. Ivanytskyi, A.I. (2009). *Istorychnyi syntaksys folkloru* [Historical syntax of folklore]. *Problems of origin, chronology and decoding of folk music*. Vinnytsia, pp. 195–233. [in Ukrainian].
3. Kalutska, N.B. & Parkhomenko, L.O. (2012). *Oleksandr Koshyts. Mystetska diialnist u konteksti muzyky XX storichchia* [Oleksandr Koshyts. Artistic activity in the context of music of the 20th century]. Kyiv, pp. 117–119. [in Ukrainian].
4. Kolomoets, O.M. (2012). *Ukrainskyi narodnyi spiv yak syntez natsionalnoi tradytsiinosti ta akademichnoho khoro-voho vykonavstva* [Ukrainian folk singing as a synthesis of national tradition and academic choral performance]. *Problems of modern pedagogical education: a collection of scientific papers. Pedagogy and psychology*, No. 37. part. 1. pp. 36–41. [in Ukrainian].
5. Polkovenko, T.V. *Dzherela ukrainskoi etnopedahohiky: dytiachyi folklor* [Sources of Ukrainian ethnopedagogy: children's folklore]. Available at: <http://personal.in.ua/article.php?id=615> (Accessed 20 June 2025). [in Ukrainian].
6. Semenog, O.M. (2004). *Ukrainskyi folklor* [Ukrainian folklore: Study guide]. Glukhiv, p. 254 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 20.06.2025

УДК 378.011.3-051 :6] :37.013:792] :378.091.26
DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.339671>

Олександр Зоря, аспірант кафедри
теорії і методики технологічної освіти
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8214-4478>
Валентина Цина, доктор педагогічних наук, професор
кафедри загальної педагогіки та андрагогіки
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3512-1641>

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ АКТОРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті розглядається доцільність розвитку педагогічної креативності вчителів технологій на засадах театральної педагогіки. Мета дослідження полягає в дослідно-експериментальній перевірці ефективності спроектованої нами педагогічної моделі формування акторських якостей майбутніх учителів технологій засобами театральної педагогіки за п'ятьма критеріями з використанням експериментальних факторів (навчального змістового модуля, методів, організаційних форм та засобів театральної педагогіки) формування якостей цього виду та трьома етапами (когнітивним, індивідуалізації та педагогічної майстерності). Значущість результатів формувального педагогічного експерименту довела науково-педагогічну ефективність спроектованої нами педагогічної моделі формування акторських якостей майбутніх учителів технологій засобами театральної педагогіки.

Ключові слова: модель; формування; акторські якості; майбутні учителі технологій; засоби; театральна педагогіка.

Рис. 2. Літ. 14.

Oleksandr Zorya, Postgraduate Student of the
Theory and Methods of Technological Education Department,
Poltava Volodymyr Korolenko National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8214-4478>
Valentyna Tsyna, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of the
General Pedagogy and Andragogy Department,
Poltava Volodymyr Korolenko National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3512-1641>

RESEARCH AND EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE MODEL OF FORMATION OF ACTING QUALITIES OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS USING THEATRE PEDAGOGY

The article examines the feasibility of developing teachers' pedagogical creativity on the basis of theatrical pedagogy, based on the common use of teachers' and actors' own personalities to implement creative ideas through means of interaction and communication. The insufficient development of the theoretical foundations of this problem and the need to understand the ways of its practical solution determined the purpose of the study to experimentally verify the effectiveness of the pedagogical model we designed for the formation of acting qualities of future technology teachers using theatrical pedagogy. At the beginning of the formative pedagogical experiment, assessment sections were conducted to measure the levels of development of acting qualities in future technology teachers of the experimental groups according to five criteria. The implementation of our designed model of forming the acting qualities of future technology teachers using theatrical pedagogy in experimental groups took place using experimental factors (educational content module, methods, organizational forms and means of theatrical pedagogy), the formation of qualities of this type in three stages (cognitive, individualization and pedagogical skills). The generalization of the obtained data of the formative pedagogical experiment, according to the five criteria for the formation of acting qualities of future technology teachers, included a comparison of data before its beginning and after its completion in the experimental groups. According to the results of the formative pedagogical experiment, positive and dynamic changes were noted for each of the five criteria for the formation of acting qualities of future technology teachers. The significance of the results of the formative pedagogical experiment proves the scientific and pedagogical effectiveness of the pedagogical model we designed for the formation of acting qualities of future technology teachers using theatrical pedagogy.

Keywords: model; formation; acting qualities; future technology teachers; means; theater pedagogy.

Постановка проблеми. Освітній процес Нової української школи вимагає від вчителів компетентності щодо якісного предметного навчання, здатності до ефективної комунікації з його учасниками, готовності вести учнів за собою шляхом фахового викладання та любові до свого предмету. Ефективність реалізації педагогічних компетентностей сучасного вчителя визначається сформованістю таких ключових особистісних якостей як педагогічна рефлексія, творча уява, мистецтво імпровізації та емпатія. Ці якості наближують педагогічну діяльність до мистецтва, а діяльність педагога до артистичної творчості, що уможливорює доцільність розвитку педагогічної креативності вчителів на засадах театральної педагогіки.

Характерною ознакою педагогічної творчості вчителя технологій є спільність використання вчителями та акторами власної особистості для реалізації творчих задумів засобами взаємодії та спілкування. Це актуалізує застосування елементів театральної педагогіки для навчання майбутніх учителів технологій теорії і методики артистичної техніки у предметному шкільному навчанні.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Питання театральної педагогіки висвітлені в наукових працях зарубіжних та вітчизняних науковців: В. Абрамян [1], Б. Брехт [2], І. Зязюн [9], Є. Колісник [5], Л. Курбас [6], А. Макаренко [7], J. McCrosky [14], A. Maley, A. Duff [13], Н. Миропольська [8], Н. Пушкар [10], Н. Середа [11], І. Цебрій [12] та ін. Їхні напрацювання стали психолого-педагогічним підґрунтям для розробки комплексного підходу до формування у майбутніх учителів технологій акторських якостей. Вивчення результатів наукових досліджень вказує на їхню спрямованість на вирішення проблеми навчання майбутніх учителів технологій використанню різних комунікативних практик для предметного технологічного навчання та організації комунікації між його учасниками з освітньою метою. Одним із дієвих шляхів досягнення цієї мети вважаємо формування акторських якостей майбутніх учителів технологій засобами театральної педагогіки.

Відсутність систематичних наукових досліджень цієї актуальної проблеми, недостатня розробленість її теоретичних основ та необхідність усвідомлення шляхів її практичного розв'язання обумовили **мету дослідження** з дослідно-експериментальної перевірки ефективності спроектованої нами педагогічної моделі формування акторських якостей майбутніх учителів технологій засобами театральної педагогіки

Виклад основного матеріалу. Сформованість у студентів-бакалаврів акторських якостей, як ознаки їхньої педагогічної майстерності, нами визначалась за розробленою І. Зязюном трирівневою шкалою:

– рівень початкової педагогічної умілості, що формується під час навчання студентів за освітньо-професійною програмою;

– рівень середньої педагогічної майстерності, набуття якого відбувається впродовж перших кількох років самостійної освітньо-професійної діяльності вчителя-початківця та характеризується становленням його власного індивідуального стилю освітньої діяльності;

– рівень високої педагогічної творчості, що проявляється у пошуку вчителем освітніх інновацій для вдосконалення власної теоретичної і практичної професійно-педагогічної підготовленості, забезпечує її високу результативність і ефективність. Сюди можуть входити результати наукових розвідок вчителів у формі науково-методичного забезпечення освітнього процесу, здійснення презентацій власного педагогічного досвіду, впровадження та узагальнення освітніх інновацій [9].

Формувальний експеримент проводився на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Хмельницького національного університету, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та Кременецької гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка зі здобувачами освіти спеціальності 014 Середня освіта (Трудове навчання та технології). Репрезентативність вибірки було забезпечено природністю проведення контрольного етапу педагогічного експерименту за відсутності спеціального відбору майбутніх учителів технологій експериментальних (86 осіб) груп.

На початку формувального педагогічного експерименту нами були проведені констатувальні зрізи з вимірювання рівнів сформованості акторських якостей у майбутніх учителів технологій контрольних та експериментальних груп за п'ятьма критеріями: опосередкованого впливу свідомих прийомів психотехніки на неусвідомлювані механізми творчості; вияву духовних переживань педагога у зовнішньо-сценічному впливові на учнів; діяльнісної взаємодії особистості зі світом; перенесення доцільних моделей спілкування із внутрішнього плану в зовнішній; обумовленості ефективності педагогічних впливів рівнем індивідуальної особистісної активності.

Упродовж 2024–2025 рр. відбувалось упровадження спроектованої нами моделі формування акторських якостей майбутніх учителів технологій засобами театральної педагогіки в експериментальних групах. У контрольних групах формування у майбутніх учителів технологій акторських якостей здійснювалось за традиційними освітніми контентами, без використання експериментальних факторів (навчального змістового модуля, методів, орга-

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ АКТОРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

нізаційних форм та засобів театральної педагогіки) формування якостей цього виду.

Під час підготовки до проведення формувального педагогічного експерименту викладачі педагогічних ЗВО були ознайомлені з методикою його проведення. Для апробації спроектованої моделі формування акторських якостей майбутніх учителів технологій засобами театральної педагогіки викладачі були ознайомлені зі змістом, структурою, методикою її апробації. З ними були проведені науково-методичні семінари, інструктажі з ознайомлення з навчальним змістовим модулем “Засоби театральної педагогіки в професійно-педагогічній діяльності вчителя технологій” [3] та методичними рекомендаціями до нього “Формування акторських якостей майбутніх учителів технологій засобами театральної педагогіки” [4]. Така організаційно-підготовча робота з викладачами сприяла успішному проведенню формувального педагогічного експерименту.

Під час першого, когнітивного етапу впровадження спроектованої педагогічної моделі було зосереджено увагу на формуванні пізнавальної готовності майбутніх учителів технологій до оволодіння акторськими якостями шляхом набуття

психолого-педагогічних знань у галузі театральної педагогіки, ознайомлення з базовими техніками та технологіями акторської діяльності.

Другий етап впровадження спроектованої нами педагогічної моделі включав індивідуалізацію виявів особистісних якостей майбутніх учителів технологій, становлення їхньої особистісної суб’єктності шляхом вияву набутих акторських якостей за індивідуальними особистісними здібностями та нахилами.

В ході третього етапу педагогічної майстерності діяльність викладачів спрямовувалася на формування у майбутніх учителів технологій педагогічної та комунікативної готовності до використання акторських якостей у освітній та професійно-педагогічній діяльності шляхом оволодіння такими складовими педагогічної майстерності як педагогічний такт, мовлення й педагогічна техніка.

Узагальнення одержаних нами даних формувального педагогічного експерименту, за п’ятьма критеріями сформованості акторських якостей майбутніх учителів технологій, включало порівняння даних до його початку та після завершення у експериментальних групах (див. рис. 1, 2).

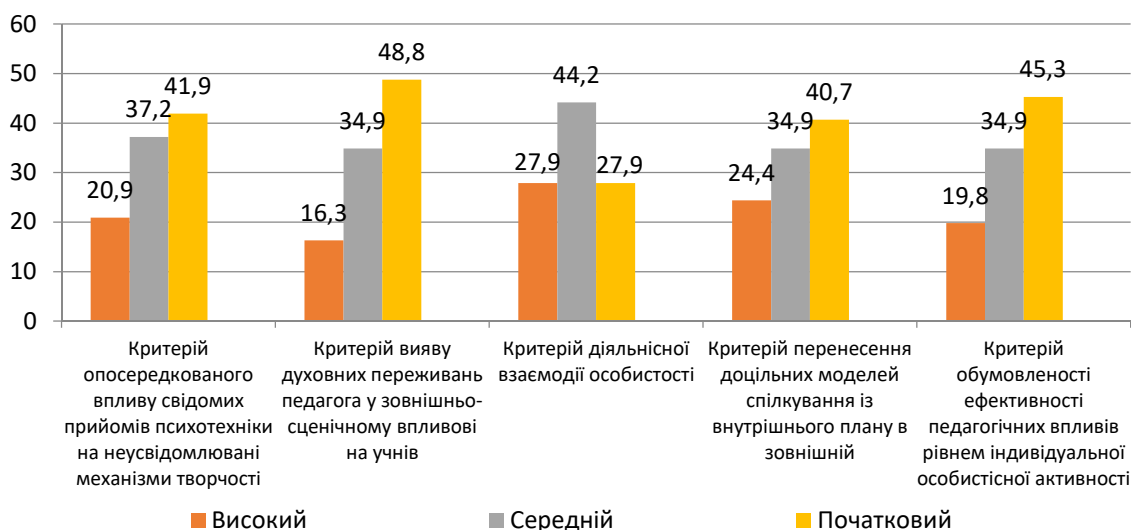


Рис. 1. Розподіл майбутніх учителів технологій експериментальних груп за рівнями сформованості акторських якостей до початку формувального експерименту, (%).

Отримані результати формувального педагогічного експерименту вказують на істотну різницю у 12,8 % між показниками критерію опосередкованого впливу свідомих прийомів психотехніки на неусвідомлювані механізми творчості в експериментальних групах на високому рівні. Позитивні зміни в 4,7 % на середньому рівні сталися внаслідок суттєвого зменшення на 17,5 % кількості студентів із виявами початкового рівня сформованості акторських якостей.

Виявлена позитивна динаміка змін сформованості акторських якостей у студентів експериментальних груп, порівняно з початком формувального експерименту, за критерієм вияву духовних переживань педагога у зовнішньо-сценічному впливові на учнів: на високому рівні відбулося збільшення на 10,4 %, на середньому рівні сталося зростання на 9,3 %, завдяки чому відбулося дієве зменшення на 19,7 % кількості студентів із виявами початкового рівня сформованості акторських якостей.

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ АКТОРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Динамічно-позитивні зміни сформованості акторських якостей майбутніх учителів технологій експериментальних груп, у порівнянні з початком формування експерименту, за критерієм вияву діяльнійшої взаємодії особистості з оточенням, характеризуються зростанням на 11,7 % кількості студентів із проявами високого рівня сформованості акторських якостей та на 4,6 % із середнім, що відбулося внаслідок зниження на 16,3 % чисельності студентів експериментальних груп із початковим рівнем сформованості досліджуваних якостей.

Результати діагностики сформованості акторських якостей, за критерієм переведення обраних моделей спілкування із внутрішнього плану у зовнішній, у студентів експериментальних груп, по-

рівняно з початковим етапом формування експерименту, мали такі значення: на високому рівні приріст склав 11,6 %, на середньому відбулося збільшення на 9,3 %, а на початковому рівні, внаслідок цього, було відзначено суттєве зменшення кількості студентів на 20,9 %.

Динаміка змін сформованості акторських якостей майбутніх учителів технологій у експериментальних групах, порівняно з початковим етапом формування експерименту, за критерієм залежності результатів педагогічних впливів від рівня індивідуальної активності особистості, засвідчила, що відбулося зростання на високому (+15,1 %) та середньому (+10,4 %) рівнях при одночасному зменшенні на 25,5 % кількості студентів із виявами початкового рівня сформованості акторських якостей.

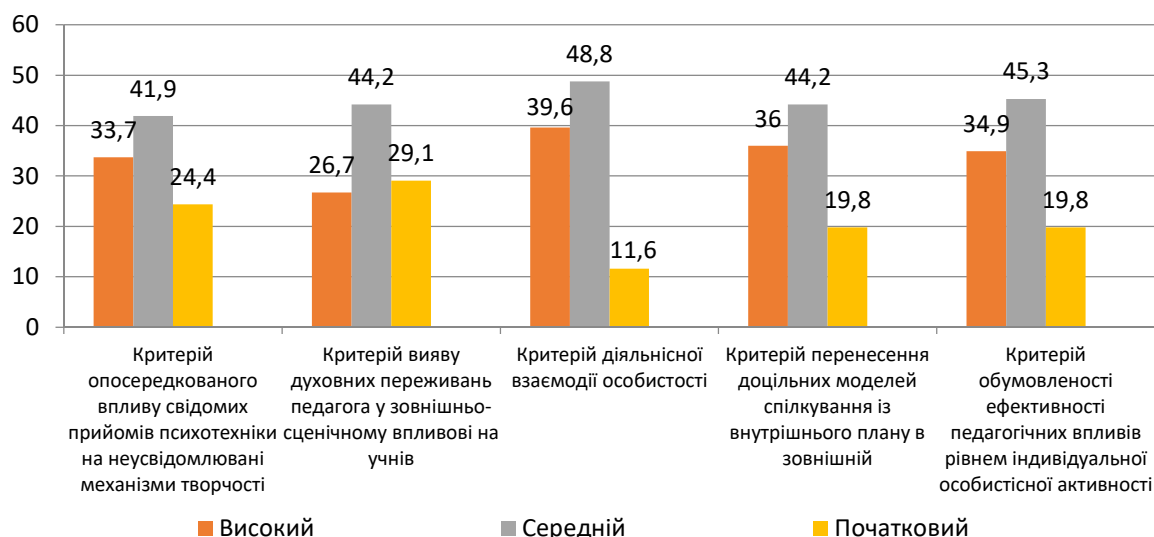


Рис. 2. Розподіл майбутніх учителів технологій експериментальних груп за рівнями сформованості акторських якостей по завершенні формування експерименту, (%).

Висновки. Як бачимо, за кожним із п'яти критеріїв сформованості акторських якостей майбутніх учителів технологій, за результатами формування педагогічного експерименту, відзначено позитивно-динамічні зміни. Суттєву перевагу сформованості акторських якостей у студентів експериментальних груп над результатами діагностики на початку формування експерименту засвідчено статистичною обробкою результатів формування педагогічного експерименту за критерієм згоди К. Пірсона.

Значущість результатів формування педагогічного експерименту доводить науково-педагогічну ефективність спроектованої нами педагогічної моделі формування акторських якостей майбутніх учителів технологій засобами театральної педагогіки.

Проведене нами педагогічне дослідження проблеми формування акторських якостей майбутніх учителів технологій засобами театральної педагогіки вказує на такі перспективні напрями подальших наукових розвідок: забезпечення формування цих особистісних якостей на всіх рівнях вищої педагогічної освіти майбутніх учителів початкової та старшої профільної школи; формування акторських якостей майбутніх учителів технологій за індивідуальними освітніми траєкторіями; формування у студентів базових, ключових та професійно-предметних компетентностей засобами театральної педагогіки

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамян В. Театральна педагогіка: навч. посіб. для студ. вузів. Київ: Лібра, 1996. 224 с.

2. Брехт Б. Про мистецтво театру: збірник / Упоряд., вступна ст., примітки і пер. канд. філол. наук О.С. Чиркова. Київ: Мистецтво, 1977. 365 с.
3. Зоря О.М. Навчальна програма змістового модуля “Засоби театральної педагогіки в професійно-педагогічній діяльності вчителя технологій” підготовки здобувачів освітнього ступеня “бакалавр” за спеціальністю 014.10 Середня освіта (Трудове навчання та технології). Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2024. 9 с.
4. Зоря О.М. Формування акторських якостей майбутніх учителів технологій засобами театральної педагогіки: методичні рекомендації. Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2024. 19 с.
5. Колісник Є.О. Формування в учнів 5–9 класів культурної компетентності засобами театральної педагогіки у процесі трудового навчання: дис. ... д-ра філософії: 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями); ПНПУ імені В.Г. Короленка. Полтава, 2024. 273 с.
6. Курбас Л. Березил: із творчої спадщини / Упор. і прим. М. Лабінського, передм. Ю. Бобошка. Київ: Дніпро, 1988. 518 с.
7. Макаренко А.С. Театр. *Педагогічна поема*. Київ: Рад. школа, 1977. 508 с.
8. Миропольська Н.Є. Шкільний театр. Учора, сьогодні...Завтра? *Театр в школі: книга для вчителя* / упор. Н.Є. Миропольська. Київ: Рад. школа, 1990. С. 3–15.
9. Педагогічна майстерність: підручник / за ред. І.А. Зязюна. Київ: СПД Богданова А.М., 2008. 376 с.
10. Пушкар Н.А. Засоби театральної педагогіки у навчанні та вихованні дітей з особливими потребами. URL: <https://pushkarnatalia.jimdo.com/блог>. (дата звернення: 25.04.2025).
11. Середина Н.В. Елементи театральної педагогіки у формуванні педагогічної майстерності. URL: https://www.kpi.kharkov.ua/archive/Наукова_періодика/Tipuss/2011_2/Seredina.pdf (дата звернення: 19.05.2025).
12. Цебрій І., Головашич Е. Основні форми організації занять театральної освіти середньовічної доби у системі загальної шкільної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2005. Вип. 2. С. 84–90.
13. Maley A., Duff A. Drama Techniques. Cambridge: University Press, 2013. 258 p.
14. McCrosky J.P. Measures of communication-bound anxiety. *Speech Monographs*, 1970. pp. 269–277.
- 014.10 Serednya osvita (Trudove navchannya ta tekhnolohiyi) [Curriculum of the content module “Means of theater pedagogy in the professional and pedagogical activity of a technology teacher” for the training of applicants for the educational degree “bachelor” in the specialty 014.10 Secondary education (Labor training and technologies)]. Poltava, 9 p. [in Ukrainian].
4. Zorya, O.M. (2024). Formuvannya aktorskykh yakostey maybutnikh uchyteliv tekhnolohiy zasobamy teatralnoyi pedahohiky: metodychni rekomendatsiyi [Formation of acting qualities of future technology teachers by means of theatrical pedagogy: methodological recommendations]. Poltava, 19 p. [in Ukrainian].
5. Kolisnyk, Ye.O. (2024). Formuvannya v uchniv 5–9 klasiv kulturnoyi kompetentnosti zasobamy teatralnoyi pedahohiky u protsesi trudovoho navchannya [Formation of cultural competence in students of grades 5–9 by means of theatrical pedagogy in the process of labor training]. *Doctor's thesis*. Poltava, 273 p. [in Ukrainian].
6. Kurbas, L. (1988). Berezil: iz tvorchoyi spadshchyny [Berezil: from the creative heritage]. Upor. i prym. M. Labinskoho, peredm. Yu. Boboshka. Kyiv, 518 p. [in Ukrainian].
7. Makarenko, A.S. (1977). Teatr [Theater]. *Pedagogical poem*. Kyiv, 508 p. [in Ukrainian].
8. Myropolska, N.Ye. (1990). Shkilnyi teatr. Uchora, sohodni...Zavtra? *Teatr v shkoli: knyha dlya vchytelya* [School theater. Yesterday, today...Tomorrow? *Theater at school: a book for teachers*]. (Ed.). N.Ye. Myropolska. Kyiv, pp. 3–15 [in Ukrainian].
9. Pedahohichna maysternist (2008). [Pedagogical skills: textbook]. (Ed.). I. A. Zyazyu. Kyiv, 376 p. [in Ukrainian].
10. Pushkar, N.A. Zasoby teatralnoi pedahohiky u navchanni ta vykhovanni ditey z osoblyvymy potrebamy [Means of the theatrical pedagogy in the teaching and upbringing of children with special needs]. Available at: <https://pushkarnatalia.jimdo.com/блог> (Accessed 20 Apr. 2025) [in Ukrainian].
11. Sereda, N.V. Elementy teatralnoi pedahohiky u formuvanni pedahohichnoyi maysternosti [Elements of theatrical pedagogy in the formation of pedagogical skills]. Available at: https://www.kpi.kharkov.ua/archive/Наукова_періодика/Tipuss/2011_2/Sereda.pdf (Accessed 19 May 2025) [in Ukrainian].
12. Tsebriy, I. & Holovashych, E. (2005). Osnovni formy orhanizatsiyi zanyat teatralnoyi osvity serednovichnoi doby u systemi zahalnoi shkilnoi osvity [The main forms of organizing classes in medieval theater education in the system of general school education]. *Continuing professional education: theory and practice*. Vol. 2. pp. 84–90. [in Ukrainian].
13. Maley, A. & Duff, A. (2013). Drama Techniques. Cambridge, 258 p. [in English].
14. McCrosky, J.P. (1970). Measures of communication-bound anxiety. *Speech Monographs*. pp. 269–277. [in English].

Стаття надійшла до редакції 26.06.2025



УДК 371.2: 378

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.339733>

Анна Жукова, PhD у галузі педагогіки, доцент
кафедри іноземних мов та військового перекладу
Національної академії імені гетьмана Петра Сагайдачного
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7292-1605>

Наталя Рудакова, PhD у галузі педагогіки,
викладачка кафедри психічного і фізичного здоров'я
КЗВО ЛОР "Львівська медична академія імені Андрея Крупинського"
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7110-4192>

ЕМПАТИЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ КОМПОНЕНТ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті розглянуто роль емпатії в освітньому процесі як важливої складової гуманістичного підходу. Проаналізовано сучасні дослідження емпатії, її значення для формування довірливих стосунків між педагогами й учнями, а також її вплив на мотивацію, соціально-емоційний розвиток та гармонійне середовище навчання. Висвітлюється взаємозв'язок емпатії з емоційною стійкістю, альтруїзмом та моральним розвитком, а також зосереджена увага на викликах її застосування у професійній педагогічній діяльності, особливо в умовах війни.

Ключові слова: емпатія; гуманістична парадигма; педагогіка; емоційний інтелект.

Рис. 2. Літ. 6.

Anna Zhukova, PhD in Pedagogy, Associate Professor of the
Foreign Languages and Military Translation Department,
Petro Sahaydachniy National Academy
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7292-1605>

Nataliia Rudakova, PhD in Pedagogy,
Lecturer of the Mental and Physical Health Department,
Lviv Medical Academy named after Andrey Krupynskyi
(Communal Institution of Higher Education of Lviv Regional Council)
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7110-4192>

EMPATHY AS A KEY COMPONENT OF THE HUMANISTIC PARADIGM OF MODERN PEDAGOGY

The article examines the importance of empathy in the formation of a harmonious educational environment and its role in ensuring humanistic approaches to learning. The relevance of the article is due to the growing role of the humanistic paradigm in education, which involves creating a favorable environment for the comprehensive development of the individual. In modern society, empathy is becoming a key tool for establishing trusting relationships between teachers and students. Humanistic pedagogy emphasizes the comprehensive development of the individual, creating conditions for the disclosure of individual capabilities of each student, which is impossible without an empathic understanding of the emotional and psychological needs of students. The problem of empathy is analyzed in the context of modern educational challenges, including the insufficient level of teachers' preparation for its integration into professional activities. The study emphasizes the importance of developing emotional stability, active listening skills, and stress resistance as a basis for unlocking the potential of empathy. It is noted that empathy affects the improvement of motivation to learn, the development of students' social and communication skills, and the creation of a trusting relationship between teacher and student. Considerable attention is also paid to the study of empathy in wartime, when teachers play the role of not only mentors but also coaches. Such conditions contribute to the intensive development of empathic qualities, increase sensitivity to the experiences of students and provide emotional connection in the team. It is emphasized that empathy is the basis for establishing effective communication, overcoming barriers to communication and ensuring an individual approach to each student, and to improve the empathic potential, teachers need to undergo special trainings, master meditation and active listening techniques, etc. In summary, empathy is seen as a prerequisite for achieving effective pedagogical interaction, promoting the development of students' personalities and the formation of values of tolerance and humanism.

Keywords: empathy; humanistic paradigm; pedagogy; emotional intelligence.

Постановка проблеми. Сучасна педагогіка ґрунтується на принципах гуманістичної парадигми, що передбачає пріоритет особистісно-орієнтованого підходу, розвитку духовних та моральних цінностей, створення сере-

довища, яке сприяє всебічному розвитку особистості. У цьому контексті емпатія відіграє провідну роль як основний механізм розуміння, підтримки й встановлення довірчих стосунків між педагогами та учнями. В умовах сучасного суспільства, де взає-

модія характеризується високою інтенсивністю й емоційною насиченістю, здатність до емпатії стає незамінним інструментом формування гармонійної атмосфери в освітньому процесі. Однак попри те, що поняття емпатії активно досліджується у педагогіці та психології, на практиці її застосування стикається з численними труднощами, зокрема з недостатнім рівнем підготовки педагогів, відсутністю систематичних методик розвитку емпатійних навичок у професійній освіті та складністю їх реалізації в умовах сучасних викликів. Це вимагає глибокого наукового осмислення ролі емпатії в педагогічній діяльності та пошуку ефективних способів її інтеграції в освітню практику.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Впродовж останніх десятиріч, у зв'язку з розвитком гуманітарної психології, психологічної антропології, суб'єктного підходу до вивчення особистості, а також зі зростанням популярності гуманістичної парадигми, помітно збільшилася кількість досліджень емпатії. Насамперед досліджується її значення для фахівців професій соціономічного типу загалом і, зокрема, медиків, психотерапевтів, учителів, викладачів закладів вищої освіти, практичних соціологів та ін. Серед науковців, які досліджують емпатію у контексті гуманістичної парадигми сучасної педагогіки, П. Горностай, О. Ковальова, К. Роджерс, І. Штих та ін. Проте проблема емпатії як компонента гуманістичної парадигми в педагогіці все ще потребує детального узагальнення та вивчення.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні ролі емпатії як ключового компонента гуманістичної парадигми сучасної педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Насамперед слід зазначити, що у психологічній літературі термін “емпатія” набув поширення в 1950-х роках. Спочатку він розумівся буквально, як процес емоційного віддзеркалення стану іншої людини. Сьогодні емпатія вважається значущим чинником морального розвитку особистості та розглядається як ефективний засіб розкриття й засвоєння внутрішнього єства моральних відносин, естетичних норм, які культивуються. Вона сприяє розвитку гуманних відносин, альтруїстичного стилю поведінки. Емпатія визначає пізнання людини людиною, діалогічність спілкування, саморегуляцію поведінки, прояв соціальної перцепції, інтерактивну й комунікативну сторони спілкування, подолання бар'єрів спілкування, адаптивність поведінки та комфортність соціальних стосунків суб'єктів взаємодії, зниження напруженості психологічних захистів особистості [6, 314].

На думку Н. Сергієнко та А. Тищенко, емпатія є здатністю однієї людини досягнути й зрозуміти емоції іншої, представити себе на його місці, відчувати його відчуття та думки. Це інтуїтивне розуміння психологічного настрою, уміння прийняти на себе роль іншої людини, зрозуміти його душевні метання, приховані мотиви, ототожнення своїх почуттів з емоціям іншого і водночас усвідомлення їх винятковості та індивідуальності [4, 179].

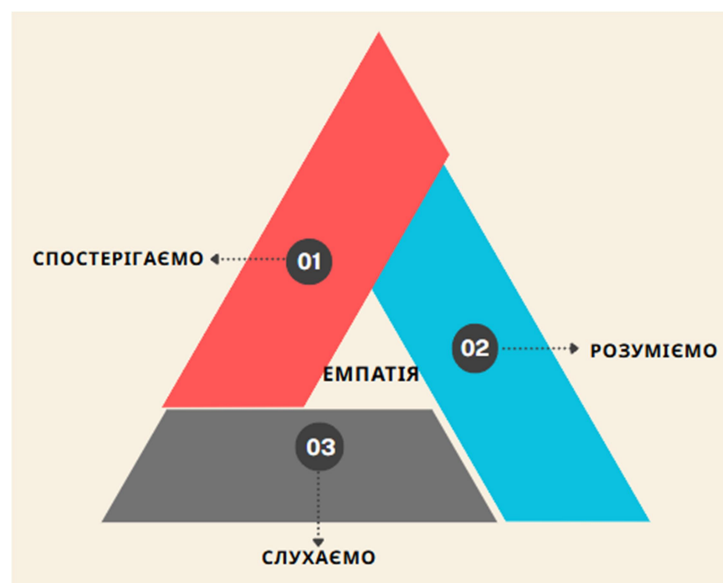


Рис. 1. Складові емпатії

Емпатія складається з трьох основних елементів, що є взаємопов'язаними й доповнюють один одного (рис. 1).

Емпатія відіграє провідну роль у видах діяльності, таких як управління, медицина, та, в першу чергу, навчання. У цілому, емпатія є однією з най-

важливіших якостей особистості педагога та основою успішного педагогічного процесу. Емпатія для педагога – це здатність відчувати й розуміти стан, інтереси, радощі й переживання учня, розділяти з ним емоції та співчувати його проблемам і взаєминам з іншими. Ця навичка проявляється через доброзичливість, повагу до дітей, турботу, чутливість до їхнього життя, уважність, дотримання обіцянок, розуміння та встановлення емоційного зв'язку. Важливою складовою педагогічної майстерності є емоційна стійкість, що включає терплячість, наполегливість, витримку й самоконтроль навіть у стресових ситуаціях. Ця якість відіграє ключову роль у досягненні успіху в педагогічній діяльності, тому її формування та розвиток є свідомим кроком для підвищення професійної ефективності [1, 112].

Ще В. Сухомлинський наголошував, що педагогу варто починати з елементарного, але разом із тим і найважливішого – із формування здатності відчувати душевний стан іншої людини, вміти ставити себе на місце іншого в найрізноманітніших ситуаціях [5].

Емпатія ґрунтується на здатності правильно уявляти, що відчуває інша людина, які емоції вона переживає та як сприймає навколишній світ. Її форми варіюються залежно від типу та характеру міжособистісних взаємин. Відсутність емпатії робить педагогічну діяльність неповноцінною, оскільки вона втрачає індивідуальну спрямованість. Це безпосередньо впливає на стиль роботи педагога. Якщо дії вчителя базуються лише на співчутті до учня без належного розуміння та взаємодії з ним, вони демонструють природний, але недостатньо ефективний стиль педагогічної діяльності [1, 114].

Погоджуємось з О. Кулешовою та О. Росолович у тому, що ефективна взаємодія між учителем та учнем базується на довірі та позитивних стосунках,

подібно до будь-якої взаємодії між людьми. Саме в таких умовах учень засвоює нові способи мислення та дій, долає труднощі й впевнено проявляє активність. Тому здатність співпереживати, виявляти доброзичливість, співчуття, а також педагогічний оптимізм і віру в успіх учня є ключовими якостями вчителя. Вони слугують основою для побудови справжніх людських взаємин з дітьми. Емпатійний підхід у педагогіці сприяє тому, що кожна дитина розвивається як активний учасник освітнього процесу, формує власну поведінку та розкриває свою особистість. Потенціал учня найкраще розкривається у взаємодії з учителем, який виявляє емпатію. Ця якість може бути вдосконалена через спеціальну систему навчання, що забезпечує її розвиток [2, 84].

В умовах війни учителі демонструють підвищену чутливість до страждань учнів і їхніх сімей. Спільне переживання травматичних подій у межах освітнього середовища сприяє інтенсивному розвитку глибокої емпатії. У такій ситуації вчителі виконують не лише педагогічну роль, але й стають емоційними співрозмовниками для учнів, підтримуючи їх не тільки в навчанні, але й у подоланні емоційних труднощів. Постійне зіштовхування з викликами, спричиненими війною, дозволяє вчителям краще розуміти реальні переживання дітей та дає змогу глибше усвідомлювати їхні психологічні потреби та бути більш чутливими до емоційного стану кожного учня. Емпатійний підхід учителів має позитивний вплив: вони стають активними фасилітаторами психосоціальної підтримки в колективі. Учителі ініціюють заходи й програми, спрямовані на створення безпечного та підтримувального освітнього середовища для всіх учасників освітнього процесу [2, 84].

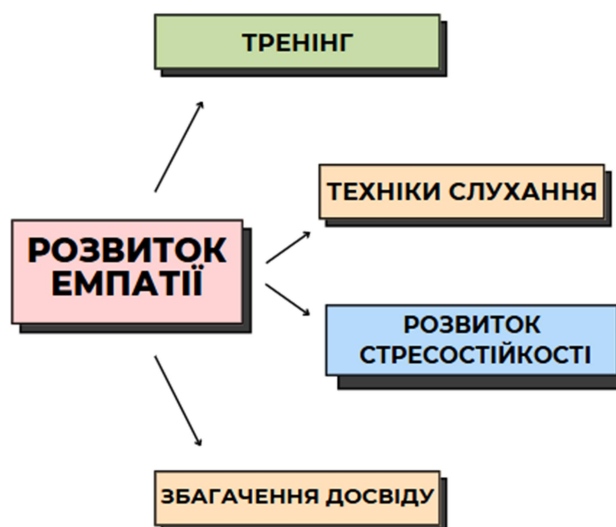


Рис. 2. Шляхи розвитку емпатії педагогів

Таким чином, вважаємо, що емпатія є важливим елементом сучасної педагогіки, що базується на гуманістичній парадигмі, яка зосереджує увагу на розвитку особистості, повазі до індивідуальності кожного учня та створенні сприятливого середовища для навчання. Як здатність розуміти емоційний стан іншої людини та реагувати на нього з турботою, емпатія забезпечує основу для побудови довірливих стосунків між педагогом і учнем. У контексті сучасної педагогіки, емпатія сприяє формуванню сприятливого емоційного клімату в учнівському колективі, підвищенню мотивації до навчання, розвитку соціальних та емоційних навичок, формуванню індивідуального підходу тощо. На сучасному етапі гуманістична педагогіка, орієнтована на особистісний розвиток учня, потребує від учителя емпатійного підходу, який вимагає розвинених навичок активного слухання, відкритості до діалогу, терпимості та емоційної стійкості. Для того, щоб розвивати емпатію педагогам варто проходити тренінги з розвитку емоційного інтелекту, опановувати техніки активного слухання, опановувати техніки медитації й релаксації для управління власним емоційним станом, розвивати стресостійкість, постійно збагачувати педагогічний досвід тощо (рис. 2).

Розуміння та розвиток емпатії у педагогічній діяльності відіграють ключову роль у формуванні гуманістичних відносин та підвищенні якості освіти. Ефективна педагогічна практика ґрунтується на умінні відчувати, розуміти й відповідати на потреби та почуття учнів, створюючи сприятливе середовище для їхнього розвитку й самореалізації. Емпатія не тільки сприяє налагодженню ефективної взаємодії, а й стає інструментом формування цінностей гуманізму, толерантності, та етичної відповідальності, що є основою виховання громадян сучасного світу.

Висновки. Отже, з огляду на все вищезазначене, приходимо до висновку, що емпатія є одним із найважливіших компонентів сучасної педагогіки, який ґрунтується на принципах гуманістичної парадигми. Емпатія для педагога означає не тільки відчуття та розуміння стану учня, але й виявлення доброзичливості, турботи, уважності та емоційного зв'язку з ним. Вона сприяє створенню сприятливого емоційного клімату в освітньому середовищі, налагодженню довірливих взаємин між педагогами та учнями, формуванню індивідуального підходу до кожного учня. Розвиток емпатійних навичок у педагогічній діяльності є важливим кроком до підвищення якості освітнього процесу, формування гармонійної особистості учня та виховання його соціальних і емоційних компетенцій. Емпатія в умовах сучасних викликів, зокрема війни, вимагає від педагогів додаткової емоційної стійкості, здатності до розуміння психологічного стану дітей та надання їм підтримки. Це дозволяє не тільки забез-

печити психологічний комфорт в освітньому середовищі, але й сприяє психосоціальній адаптації учнів. Емпатія стає не просто інструментом педагогічної діяльності, а й основою для створення безпечного та підтримувального середовища, де кожна дитина може розкрити свій потенціал і знайти розуміння та підтримку. Подальші дослідження у цій сфері мають бути спрямовані на розробку систематичних методик розвитку емпатійних навичок педагогів, удосконалення їхньої професійної підготовки та інтеграцію емпатії в освітню практику як ключового елемента гуманістичної педагогіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ковальова О. Емпатія, як передумова побудови здорових стосунків в освітньому процесі. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, № 1(32), 2024. С. 112–116.
2. Кулешова О.В., Росолович О.В. Особливості прояву емпатії в учителів в умовах війни. *Наукові записки. Серія: Психологія*, № 1(3), 2024. С. 82–87.
3. Прокопів Л., Єгорова І., Деренюк М.Я., Досин В. Формування емоційного інтелекту в майбутніх фахівців різних галузей знань: диференційований підхід. *Молодь і ринок*, № 3/211, 2023. С. 129–133.
4. Сергієнко Н.П., Тищенко А.П. Роль емпатії у формуванні міжособистісних відносин у студентів в процесі навчання. *Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, м. Київ, 4–5 грудня 2020 р. Київ: Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2020. С. 178–182.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти тт. 1976. Т. 2. Київ: Радянська школа. 670 с.
6. Штих І.І. Емоційні компоненти в структурі особистості студента. Україна – Цивілізація: збірник наукових праць / гол. редкол. В.В. Бедь. Ужгород: Видавничий відділ КаУ. Том 5: Утвердження українського цивілізованого простору: духовно-історичні передумови, сучасні тенденції та перспективи розвитку, 2016. С. 313–324.

REFERENCES

1. Kovalova, O. (2024). Empatia, yak peredumova pobudovy zdorovykh stosunkiv v osvitnomu protsesi [Empathy as a prerequisite for building healthy relationships in the educational process]. *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University*, No. 1(32), pp. 112–116. [in Ukrainian].
2. Kuleshova, O.V. & Rosolovych, O.V. (2024). Osoblyvosti proiavu empatii v uchyteliv v umovakh viiny [Features of empathy in teachers in wartime]. *Scientific notes. Series: Psychology*, No.1(3), pp. 82–87. [in Ukrainian].
3. Prokopiv, L., Yehorova, I., Dereniuk, M. Ya. & Dosyn, V. (2023). Formuvannia emotsiinoho intelektu v maibutnikh fakhivtsiv riznykh haluzei znan: dyferentsiiovanyi pidkhid [Formation of emotional intelligence in future specialists of different fields of knowledge: a differentiated approach]. *Youth & market*, No. 3/211, pp. 129–133. [in Ukrainian].
4. Serhiienko, N.P. & Tyshchenko, A.P. (2020). Rol empatii u formuvanni mizhosobystisnykh vidnosyn u studentiv v protsesi navchannia [The role of empathy in the formation of interpersonal relationships in students in the

EFFECTIVENESS OF BLENDED LEARNING IN THE INFORMATICS COURSE: ANALYSIS OF ONLINE AND OFFLINE FORMATS

learning process]. *Suchasna pedahohika ta psykhohiia: metodolohiia, teoriia i praktyka: materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* – Modern Pedagogy and Psychology: Methodology, Theory and Practice: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference], Kyiv, pp. 178–182. [in Ukrainian].

5. Sukhomlynskyi, V.O. (1976). *Vybrani tvory* [Selected works]: V 5-ty tt. Vol. 2. Kyiv, 670 p. [in Ukrainian].

6. Shtykh, I.I. (2016). *Emotsiini komponenty v strukturі osobystosti studenta* [Motional components in the structure of student's personality]. Ukraine – Civilization: a collection of scientific papers. (Ed.). V.V. Bed. Uzhhorod, Vol. 5: Establishment of the Ukrainian civilized space: spiritual and historical prerequisites, current trends and development prospects, pp. 313–324. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 13.06.2025

UDC 37.018.43:004

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.334056>

Oleksandr Pashchenko, Ph.D. (Engineering), Associate Professor;

Director of the Inter-branch Educational and Scientific Institute,

Dnipro University of Technology,

Associate Professor of the Oil and Gas Engineering and Drilling Department,

Dnipro University of Technology

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3296-996X>

Yevhenii Koroviaka, Ph.D. (Engineering), Associate Professor;

Head of the Oil and Gas Engineering and Drilling Department,

Dnipro University of Technology

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2675-6610>

Oleksandr Mamaikin, Ph.D. (Engineering), Associate Professor;

Associate Professor of the Mining Engineering and Education Department,

Dnipro University of Technology

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2137-0516>

Tetyana Kozhushkina, Ph.D. (Education), Associate Professor of the

Philosophy and Pedagogy Department,

Dnipro University of Technology

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7797-6464>

Valerii Rastsvietaiev, Ph.D. (Engineering), Associate Professor;

Associate Professor of the Oil and Gas Engineering and Drilling Department,

Dnipro University of Technology

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3120-4623>

EFFECTIVENESS OF BLENDED LEARNING IN THE INFORMATICS COURSE: ANALYSIS OF ONLINE AND OFFLINE FORMATS

The rapid evolution of technology and the increasing complexity of informatics curricula, particularly in introductory programming courses, have highlighted the limitations of traditional teaching methods. Challenges such as low student engagement, high dropout rates, and difficulties in mastering complex concepts like coding and algorithms necessitate innovative pedagogical approaches. Blended learning which integrates online resources (e.g., interactive tutorials, coding platforms, and self-paced modules) with face-to-face instruction (e.g., lectures, labs, and discussions) offers a promising solution to address these issues. This article analyzes the effectiveness of blended learning in informatics education by synthesizing findings from a systematic review of 38 recent studies, primarily from the last three years, focusing on introductory programming courses, supplemented by broader computer science education research. The analysis evaluates key metrics, including course performance, student satisfaction, and support for learning, engagement, and behavioral changes. Results indicate that 30 out of 38 approaches demonstrated positive outcomes, with 12 showing significant improvements in student performance, such as higher grades and lower dropout rates. Student satisfaction was high, with 23 out of 25 approaches reporting a strong preference for blended formats due to their flexibility and personalized support. Engagement was enhanced in 7 approaches, with 4 achieving significant improvements through interactive online tools, while 4 approaches positively influenced behaviors like increased time spent on programming. The mixed model, characterized by flexible integration of online and offline components, emerged as the most effective, with 9 out of 14 studies reporting dramatic improvements due to its adaptability to diverse learner needs. However, challenges such as the risk of disengagement in online-heavy models, task overload, and the need for strong alignment between online and offline activities were identified. Recommendations for educators include balancing online and offline components, using online tools to supplement in-class instruction, monitoring student progress to prevent disengagement, and avoiding excessive task loads to mitigate burnout. Case studies, such as the use of MAGAdI and Arduino-based courses, illustrate successful implementations. Future research should explore longitudinal impacts, diverse

cultural contexts, and emerging tools like AI-driven tutoring systems. This article provides evidence-based insights and actionable strategies for optimizing blended learning in informatics education, contributing to improved student outcomes and engagement in this critical field.

Keywords: blended learning; informatics education; introductory programming; online learning; offline learning; student engagement; student satisfaction; course performance; mixed model; educational technology.

Fig. 3. Tabl. 1. Ref. 8.

Олександр Пашенко, кандидат технічних наук, доцент,
директор інституту МІБО НТУ “Дніпровська політехніка”,
доцент кафедри нафтогазової інженерії та буріння
Національного технічного університету “Дніпровська політехніка”
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3296-996X>

Євгеній Коровяка, кандидат технічних наук,
доцент, завідувач кафедри нафтогазової інженерії та буріння
Національного технічного університету “Дніпровська політехніка”
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2675-6610>

Олександр Мамайкін, кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри гірничої інженерії та освіти
Національного технічного університету “Дніпровська політехніка”
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2137-0516>

Тетяна Кожушкіна, доктор філософії у галузі знань Освіта/Педагогіка,
доцент кафедри філософії і педагогіки
Національного технічного університету “Дніпровська політехніка”
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7797-6464>

Валерій Расцветась, кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри нафтогазової інженерії та буріння
Національного технічного університету “Дніпровська політехніка”
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3120-4623>

ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ НА КУРСІ ІНФОРМАТИКИ: АНАЛІЗ ОНЛАЙН- ТА ОФЛАЙН-ФОРМАТІВ

Швидка еволюція технологій та зростаюча складність навчальних програм з інформатики, зокрема на вступних курсах програмування, підкреслили обмеження традиційних методів викладання. Такі виклики, як низька залученість студентів, високі показники відрахування та труднощі з опануванням складних концепцій, таких як кодування та алгоритми, вимагають інноваційних педагогічних підходів. Змішане навчання, яке поєднує онлайн-ресурси (наприклад, інтерактивні навчальні посібники, платформи для кодування та модулі самостійного темпу) з очною формою викладання (наприклад, лекції, лабораторні заняття та дискусії), пропонує перспективне рішення для вирішення цих проблем. Стаття аналізує ефективність змішаного навчання в освіті з інформатики шляхом синтезу результатів систематичного огляду 38 недавніх досліджень, переважно за останні три роки, зосереджених на вступних курсах програмування, доповнених ширшими дослідженнями в галузі комп'ютерних наук. Аналіз оцінює ключові показники, зокрема успішність на курсі, задоволеність студентів, підтримку навчання, залученість та поведінкові зміни. Результати показують, що 30 із 38 підходів продемонстрували позитивні результати, причому 12 підходів показали значні покращення в успішності студентів, такі як вищі оцінки та нижчі показники відрахування. Задоволеність студентів була високою, адже 23 із 25 підходів повідомили про сильну перевагу змішаних форматів завдяки їхній гнучкості та персоналізованій підтримці. Залученість зросла у 7 підходах, з яких 4 досягли значних покращень завдяки інтерактивним онлайн-інструментам, тоді як 4 підходи позитивно вплинули на поведінку, наприклад, збільшення часу, витраченого на програмування. Змішана модель, що характеризується гнучким поєднанням онлайн- та офлайн-компонентів, виявилася найефективнішою, адже 9 із 14 досліджень повідомили про значні покращення завдяки її адаптивності до різноманітних потреб учнів. Однак виявлено виклики, такі як ризик втрати залученості в онлайн-важких моделях, перевантаження завданнями та потреба у сильному узгодженні між онлайн- та очними активностями. Рекомендації для викладачів включають балансування онлайн- та офлайн-компонентів, використання онлайн-інструментів для доповнення очного навчання, моніторинг прогресу студентів для запобігання втраті залученості та уникнення надмірного навантаження завданнями для зменшення вигорання. Кейс-стаді, такі як використання інструменту MAgAdI та курси на основі Arduino, ілюструють успішні впровадження. Майбутні дослідження мають вивчати довгострокові впливи, різноманітні культурні та освітні контексти, а також нові інструменти, такі як системи навчання на основі штучного інтелекту. Стаття надає доказові висновки та практичні стратегії для оптимізації змішаного навчання в освіті з інформатики, сприяючи покращенню результатів та залученості студентів у цій важливій галузі.

Ключові слова: змішане навчання; освіта з інформатики; вступне програмування; онлайн-навчання; офлайн-навчання; залученість студентів; задоволеність студентів; успішність на курсі; змішана модель; освітні технології.

Statement of the problem. Informatics education, particularly in introductory programming courses, grapples with significant challenges that hinder effective learning and student success. One of the primary issues is low student engagement, as many learners find programming concepts, such as coding, algorithms, and data structures, abstract and difficult to grasp. This lack of engagement often leads to diminished motivation, making it harder for students to persist through complex material. Compounding this problem is the high dropout rate observed in informatics courses, where students, overwhelmed by the steep learning curve or disenchanted with the teaching approach, frequently abandon their studies. Traditional offline teaching methods, which rely heavily on lectures, textbooks, and in-class exercises, often fail to sustain student interest or cater to diverse learning styles. These methods can feel rigid, lacking the interactivity or flexibility needed to make abstract concepts more accessible or engaging. For instance, passive learning through lectures may not provide sufficient opportunities for hands-on practice, which is critical for mastering programming skills.

On the other hand, fully online formats, while offering flexibility and access to a wealth of digital resources like tutorials, videos, and coding platforms, often fall short in providing the personal interaction and immediate feedback that students need. Programming is a hands-on discipline, and learners benefit from real-time guidance from instructors or peers during problem-solving activities, such as debugging code or designing algorithms. Online courses can also lead to feelings of isolation, as students may lack the sense of community and collaborative learning fostered in face-to-face settings. This absence of direct support can exacerbate difficulties, particularly for beginners who are still developing problem-solving skills and confidence in programming.

The growing complexity of informatics curricula, driven by the rapid evolution of technology and industry demands, further underscores the need for innovative teaching approaches. Educators must find ways to balance theoretical knowledge with practical skills while accommodating diverse student backgrounds and learning paces. There is a pressing need for pedagogical strategies that leverage the strengths of both online and offline formats to create a more effective and engaging learning experience. Blended learning, which integrates online resources – such as interactive tutorials, self-paced modules, and virtual labs – with face-to-face instruction, including lectures, discussions, and hands-on coding sessions, offers a promising solution. This approach has the potential to combine the flexibility and scalability of online tools with the structured guidance and personal interaction of traditional classroom settings.

This article focuses on exploring the effectiveness of blended learning in addressing the challenges of

informatics education, with a particular emphasis on introductory programming courses. By combining the accessibility of online resources with the supportive environment of offline instruction, blended learning may enhance student engagement, improve learning outcomes, and reduce dropout rates. The study will examine how this approach can cater to diverse learning needs, foster active participation, and provide robust support for mastering complex programming concepts. Through an analysis of blended learning's impact on student performance, satisfaction, and engagement, the article aims to provide evidence-based insights into its potential as a transformative strategy for informatics education.

Analysis of main research and publications.

Blended learning has emerged as a transformative approach in higher education, recognized for its potential to improve learning outcomes, enhance flexibility, and increase student engagement. It combines the accessibility of online resources with the structured support of classroom instruction, effectively addressing the limitations of both purely online and offline teaching methods [1]. General literature underscores its versatility, noting that blended learning allows for personalized learning experiences while maintaining the benefits of face-to-face interaction, making it particularly suitable for disciplines requiring both theoretical and practical skills [2].

In the context of informatics and computer science education, blended learning has been extensively studied, with a focus on its application in introductory programming courses. A systematic review of 38 studies analyzed the effectiveness of blended learning in this domain, revealing that 16 approaches outperformed traditional teaching methods, with 12 demonstrating significant improvements in student performance [3]. Key findings from this review highlight several dimensions of success. In terms of student satisfaction, 23 out of 25 approaches reported high levels of satisfaction, with only one approach deemed unsatisfactory and another showing results comparable to traditional methods. Regarding support for learning, 14 approaches effectively facilitated learning by integrating online resources, such as tutorials and coding platforms, with face-to-face components like labs and discussions. Engagement was another critical area, with 4 approaches significantly enhancing student engagement and 3 showing a reasonable impact. Additionally, behavioral changes were observed, with 2 approaches increasing the time students spent on programming tasks and 1 approach leading to increased overall course time [3].

Further studies provide specific insights into the benefits of blended learning in programming education. Alhazbi (2016) explored active blended learning, demonstrating that it significantly improved student motivation in programming courses by fostering interactive and collaborative learning environments [4].

Álvarez et al. (2013) investigated the use of tools like MAgAdI in blended settings, finding that such tools enhanced learning outcomes by supporting cyclical evaluation and personalized feedback [5]. Boyle et al. (2003) reported improved success rates in programming education through blended learning, attributing this to the combination of online resources and in-class support that catered to diverse learning needs [6]. Similarly, Deperlioglu and Kose (2013) documented positive student experiences in blended programming education, emphasizing the role of flexible learning pathways in improving comprehension and satisfaction [7].

A key insight from these studies is the efficacy of the mixed model, which flexibly integrates online and offline components. This model allows educators to tailor the balance between digital and in-person activities to suit course objectives and student needs, resulting in improved performance and engagement in informatics education [3]. By leveraging the strengths of both formats, the mixed model addresses challenges such as low engagement and complex concept mastery, making it a promising approach for introductory programming courses.

The **primary objective** of this article is to rigorously analyze the effectiveness of blended learning in informatics courses, with a specific focus on synthesizing existing research to compare the strengths and weaknesses of online and offline formats. Blended learning, which integrates digital resources such as interactive tutorials, coding platforms, and self-paced modules with traditional face-to-face instruction like lectures, labs, and discussions, has shown promise in addressing the challenges of informatics education. By systematically reviewing empirical studies, the article seeks to provide a comprehensive understanding of how this approach enhances learning outcomes in the context of introductory programming courses, where students often struggle with complex concepts like coding, algorithms, and problem-solving.

Main material. The presentation of the main material synthesizes findings from a systematic review of blended learning in introductory programming courses, providing a detailed analysis of its effectiveness, challenges, and practical implications. The study draws on 38 recent studies, primarily from the last three years, focusing on informatics education, with additional insights from broader computer science education research to ensure a comprehensive perspective [1]. The evaluation criteria encompass course performance (e.g., grades, completion rates), student satisfaction (e.g., preference for blended formats), support for learning (e.g., comprehension of programming concepts), engagement (e.g., active participation), and behavioral changes (e.g., time spent on tasks). This multi-dimensional approach allows for a robust assessment of blended learning's impact.

The analysis identifies several blended learning models, with the mixed model – characterized by

flexible integration of online and offline components – emerging as the most effective. This model, which allows educators to tailor the balance of digital resources (e.g., coding platforms, tutorials) and face-to-face activities (e.g., labs, discussions), was highlighted in 14 studies, with 9 reporting significant improvements in learning outcomes. For example, students benefited from self-paced online modules for theoretical content and in-class coding sessions for hands-on practice. Other models, such as the rotation model, where students alternate between online and offline activities on a fixed schedule, were less prevalent but effective in specific contexts, such as courses with structured lab requirements. The mixed model's flexibility makes it particularly suited to diverse learner needs, accommodating varying levels of prior knowledge and learning paces.

The effectiveness analysis reveals compelling results across the evaluation criteria. In terms of course performance, 30 out of 38 approaches demonstrated positive results, with 12 showing statistically significant improvements in student outcomes, such as higher grades and lower dropout rates. This suggests that blended learning consistently outperforms traditional methods in enhancing academic success. Student satisfaction was notably high, with 23 out of 25 approaches reporting strong student preference for blended formats, attributed to the flexibility of online resources and the personalized support of in-class instruction. Only one approach was unsatisfactory, and another was comparable to traditional methods, indicating a robust positive trend. Support for learning was effective in 14 approaches, leveraging online resources like video tutorials and interactive coding exercises alongside face-to-face guidance in labs or discussions. This combination facilitated deeper understanding of complex concepts like algorithms and debugging.

Engagement was enhanced in 7 approaches, with 4 achieving significant improvements, particularly through interactive online tools such as gamified coding platforms and real-time feedback systems. These tools fostered active participation and motivation, critical for sustaining interest in programming. Behavioral changes were observed in 4 approaches, with 2 increasing the time students spent on programming tasks and 1 extending overall course engagement, suggesting that blended learning encourages more consistent and strategic learning habits. To visualize these findings, a bar chart (fig.1) illustrates the distribution of outcomes across the evaluation criteria, highlighting the predominance of positive results in performance and satisfaction.

Despite its benefits, blended learning presents challenges that require careful management. Online-heavy models risk disengagement if students lack sufficient guidance, as self-paced learning can lead to

procrastination or isolation. Overloading students with tasks, such as excessive online assignments combined

with in-class work, can reduce effectiveness and contribute to burnout.

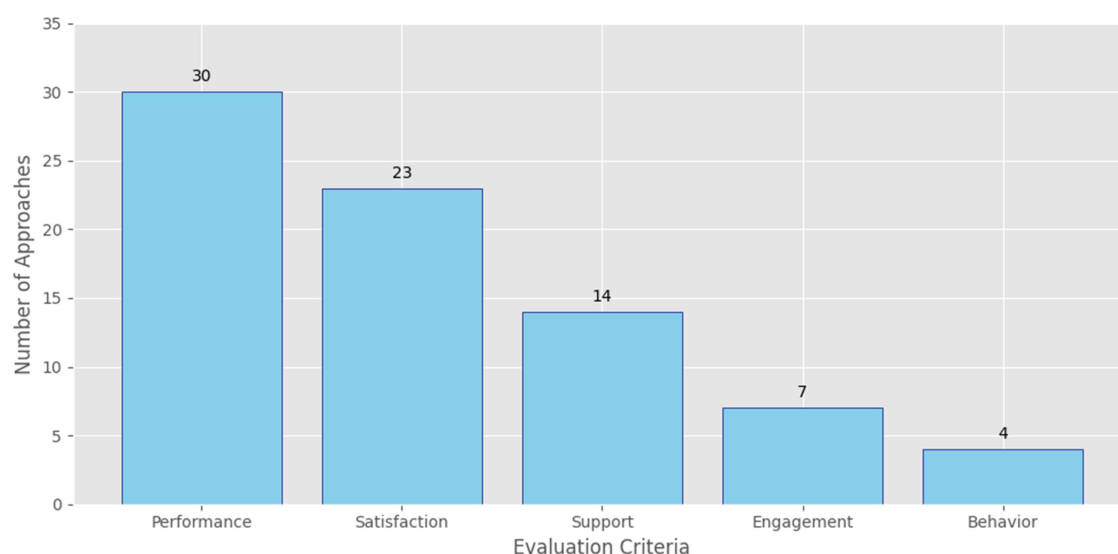


Figure 1. Distribution of Blended Learning Outcomes

Additionally, ensuring strong connections between online and in-class activities is critical; without alignment, students may struggle to see the relevance of digital content to classroom discussions. To address these challenges, the article recommends balancing online and offline components to maintain engagement,

using online resources to supplement rather than replace face-to-face instruction, monitoring student progress in digital platforms to identify issues early, and avoiding excessive task loads to prevent overwhelm. A pie chart (fig. 2) visualizes the proportion of challenges, emphasizing the need for balanced course design.

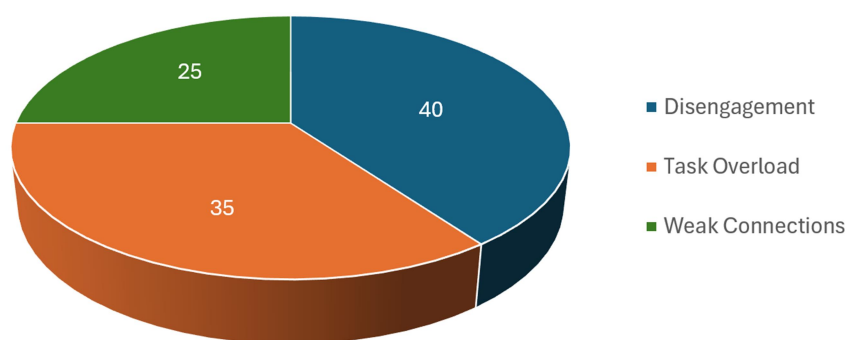


Figure 2. Proportion of Blended Learning Challenges

Case studies provide practical illustrations of successful blended learning implementations. Álvarez et al. (2013) demonstrated the effectiveness of the MAgAdI tool in blended environments, which supported cyclical evaluation and personalized feedback, improving student outcomes in programming courses [2]. Alhazbi (2016) highlighted active blended learning strategies, such as collaborative online projects paired with in-class discussions, which boosted student motivation [3]. A notable case study involved an introductory computer science course for electrical engineers, where blended learning using Arduino, C, and Python

enhanced practical skills and engagement [4, 8]. These examples underscore the importance of integrating interactive tools and active learning techniques.

The summary table of key findings (table 1) encapsulates the analysis, showing that 16 approaches outperformed traditional courses, with 12 showing significant improvements. The mixed model's flexibility was a standout, with 9 out of 14 studies reporting dramatic gains. To further illustrate the comparative effectiveness of blended learning models, a stacked bar chart (fig. 3) compares the mixed and rotation models across performance, satisfaction, and engagement,

EFFECTIVENESS OF BLENDED LEARNING IN THE INFORMATICS COURSE: ANALYSIS OF ONLINE AND OFFLINE FORMATS

reinforcing the mixed model's superiority. These visualizations and detailed findings provide a clear, evidence-based foundation for understanding blended learning's potential in informatics education.

Table 1. Summary Table of Key Findings

Aspect	Details	Exact Numbers
Effectiveness Overview	Enhances learning experience, improves outcomes, and increases engagement.	16 approaches outperformed traditional courses; 12 showed significant improvement.
Student Satisfaction	High satisfaction reported in most approaches.	23 approaches satisfied students; 1 not satisfied; 1 similar to traditional.
Support for Learning	Supports learning through a mix of online and face-to-face components.	14 approaches reported effective support.
Engagement	Enhances engagement, with some approaches significantly improving it.	4 approaches significantly enhanced engagement; 3 had reasonable impact.
Behavior	Influences time spent on learning and programming, helps develop better strategies.	2 approaches increased time on programming; 1 increased time on course.
Most Effective Model	Mixed model shows potential for better performance due to flexibility.	9 of 14 mixed model studies reported dramatic improvement.

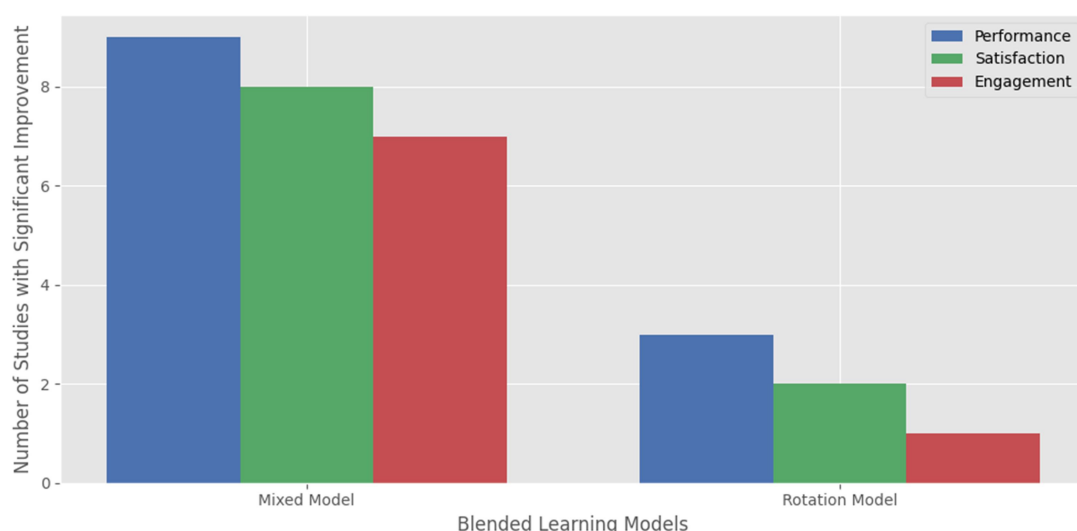


Figure 3. Comparison of Blended Learning Models

Conclusions. Blended learning significantly enhances informatics education, particularly in introductory programming courses, as demonstrated by a systematic review of 38 studies. The approach outperforms traditional methods, with 30 approaches showing positive results in course performance and 12 achieving significant improvements in grades, coding skills, and retention rates. It effectively tackles challenges like mastering algorithms and debugging, which often discourage students. Student satisfaction is high, with 23 out of 25 approaches reporting strong preference for blended formats due to their flexibility and personalized in-class support. Engagement improved in 7 approaches, with 4 showing notable gains via interactive tools like gamified platforms. Additionally, 4 approaches fostered better learning habits, increasing time spent on programming.

The mixed model, highlighted in 14 studies with 9 reporting substantial improvements, is the most effective due to its flexible integration of online resources (e.g., tutorials, coding exercises) and face-to-face activities (e.g., labs, discussions). This adaptability suits diverse learners, combining online accessibility with structured guidance to boost theoretical and practical skills. Other models, like the rotation model, were less common but effective in specific contexts.

Educators should balance online and offline components, using digital tools to complement in-class instruction. Monitoring online progress via learning management systems prevents disengagement, while avoiding excessive tasks mitigates burnout. Course designs must align online and offline activities for coherence.

Future research should explore longitudinal impacts on career readiness and skill retention, examine blended learning in varied cultural and educational contexts, and evaluate emerging tools like AI-driven tutoring systems to refine strategies. Blended learning, particularly the mixed model, offers a robust solution for improving performance, satisfaction, and engagement in informatics education. By adopting evidence-based practices and pursuing further research, educators can create inclusive, effective learning environments that prepare students for success in computer science.

REFERENCES

1. Blended learning. *Wikipedia*. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Blended_learning. (Accessed 21 June 2025). [in English].
2. Garrison, D.R., Vaughan, N.D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass, 245 p. DOI: 10.1002/9781118269558 [in English].
3. Alzahrani, S., Al-Rumaih, I., Al-Harbi, A. (et al.). (2019). Blended learning models for introductory programming courses: A systematic review. *PLoS ONE*. Vol. 14, No. 9. P. e0221765. DOI: 10.1371/journal.pone.0221765 [in English].
4. Alhazbi, S. (2016). Active blended learning to improve students' motivation in computer programming courses. *Advances in engineering education in the Middle East and North Africa* / ed. by M. Abdulwahed. Cham: Springer, pp. 187–204. DOI: 10.1007/978-3-319-15323-0_8 [in English].
5. Álvarez, A., Martín, M., Fernández-Castro, I. & Urretavizcaya, M. (2013). Blending traditional teaching methods with learning environments: Experience, cyclical evaluation process and impact with MAgAdL. *Computers & Education*. Vol. 68. pp. 129–140. DOI: 10.1016/j.compedu.2013.05.006 [in English].
6. Boyle, T., Bradley, C., Chalk, P., Jones, R. & Pickard, P. (2003). Using blended learning to improve student success rates in learning to program. *Journal of Educational Media*. Vol. 28, No. 2–3. pp. 165–178. DOI: 10.1080/1358165032000153160 [in English].
7. Deperlioglu, O. & Kose, U. (2013). The effectiveness and experiences of blended learning approaches to computer programming education. *Computer Applications in Engineering Education*. 2013. Vol. 21, No. 2. pp. 328–342. DOI: 10.1002/cae.20476 [in English].
8. Förster, A., Dede, J., Udugama, A., Förster, A., Helms, D., Kniefs, L., Müller, J., Gerken, L., Richter, F., Kulmann, J.A. (2021). Blended Learning Approach for an Introductory Computer Science Course. *Education Sciences*. Vol. 11, No. 8. pp. 372. DOI: 10.3390/educsci11080372 [in English].

Стаття надійшла до редакції 30.06.2025

УДК 378.6.091.3:355]:351.743](477)(043.3)
DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.339744>

Віталій Криворучко, начальник курсу № 2 факультету
забезпечення державної безпеки
Київського інституту Національної гвардії України
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0705-1551>

СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

За результатами проведеного дослідження із застосуванням методів експертних оцінок та діаграми Ісікави визначено, що недостатньо ефективна система професійного розвитку викладачів вищих військових навчальних закладів Національної гвардії України (ВВНЗ НГУ) характеризується відсутністю досвіду практичної діяльності у військових частинах (підрозділах) НГУ, відсутністю педагогічної освіти, відсутністю військової освіти, відсутністю міжнародного досвіду у сфері безпеки та оборони. Визначений комплекс заходів усунення таких характеристик, що у сукупності є системою професійного розвитку викладачів ВВНЗ НГУ.

Ключові слова: національна безпека; державна безпека; професійна діяльність; система підготовки професійних військових кадрів; науково-педагогічні працівники; викладачі; толерантність; професійний розвиток; неформальна освіта; освіта дорослих; інформаційно-аналітичне забезпечення; експертне оцінювання; діаграма Ісікави.

Рис. 1. Табл. 1. Лім. 40.

Vitalii Kryvoruchko, Chief of Course 2,
Faculty of Providing of State Security,
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0705-1551>

PROFESSIONAL DEVELOPMENT SYSTEM FOR INSTRUCTORS OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE

Based on the results of a study conducted using expert assessment methods and the Ishikawa diagram, it was determined that the current system of professional development for instructors at higher military educational institutions of the National Guard of Ukraine (NGU) remains insufficiently effective. The main challenges include limited practical experience in NGU

military units (subdivisions), the absence of pedagogical and military education, as well as insufficient international exposure in the field of security and defence. The deficiency in practical experience is addressed through internships for instructors within NGU military units, integration of operational knowledge from active-duty officers into the educational process, rotation of personnel with hands-on (especially combat) experience, and the use of simulation modelling tools that replicate real service conditions. To overcome the lack of pedagogical training, the system includes introductory courses in pedagogy and andragogy, the assignment of junior instructors to experienced mentors (through the development and implementation of internal mentoring programs), postgraduate education in pedagogy, and the development of specialised courses tailored to the specific demands of military education. The absence of military education is addressed by offering specialised military training courses, engaging instructors in actual field exercises of NGU units, and encouraging postgraduate studies in military-professional disciplines. Limited international experience in security and defence is mitigated through foreign language learning (English or others), participation in online professional development programs offered by international platforms (notably NATO DEEP), and collaboration with international partners in joint projects. To strengthen the communicative, interpersonal, and professional tolerance of instructors, a professional development program titled "Fostering Professional Tolerance in Instructors of Higher Military Educational Institutions of the National Guard of Ukraine" has been developed. The program focuses on building empathy, self-reflection, intercultural competence, and skills in nonviolent communication. This set of initiatives, taken together, constitutes a comprehensive and systematic approach to the professional development of instructors at higher military educational institutions of the National Guard of Ukraine.

Keywords: national security; state security; professional activity; system of training professional military personnel; academic and teaching staff; instructors; tolerance; professional development; informal education; adult education; information and analytical support; expert assessment; Ishikawa diagram.

Постановка проблеми. Державна безпека – захищеність державного суверенітету, територіальної цілісності і демократичного конституційного ладу та інших життєво важливих національних інтересів від реальних і потенційних загроз невоєнного характеру [29]. Її прийнято вважати складником національної безпеки України, хоча зустрічаються інші дискусійні дослідження [14]. Державна безпека забезпечується системою державних органів, що діють у межах своїх повноважень, визначених законодавством, серед них – Національна гвардія України (НГУ).

Постійні зміни в професійній діяльності НГУ є необхідною реакцією на виклики сучасності: війна змінила функціонал і пріоритети; інтеграція з НАТО вимагає стандартизації; нові загрози потребують адаптації функцій і методів дій; суспільство очікує ефективного, гнучкого та професійного військового формування. Усе це обґрунтовує реформування структури, кадрів, навчання і забезпечення НГУ.

Основними досягненнями система підготовки професійних військових кадрів за останні роки є: впровадження стандартів НАТО у військову освіту, розвиток офіцерського корпусу нового зразка (командири-лідери, а не просто адміністратори), інтеграція бойового досвіду в освітні програми та програми навчальних дисциплін, розширення кібер- і психологічної підготовки, гендерна інтеграція – залучення жінок до управлінської діяльності.

Формування готовності майбутніх офіцерів до виконання завдань в умовах сучасних викликів потребує не лише досконалої теоретичної підготовки, а й глибокої практичної обізнаності викладачів, які здійснюють освітній процес. Особливе значення у цьому процесі набуває трансляція практичного досвіду та результатів власних наукових досліджень викладача.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За результатами попередніх досліджень щодо форму-

вання готовності майбутніх офіцерів до виконання завдань з охорони громадської безпеки і порядку, конвоювання, екстрадиції та охорони підсудних, тобто з реалізації функцій забезпечення державної безпеки, нами було визначено: необхідність здійснення перегляду методології формування та розвитку компетентностей майбутніх офіцерів НГУ [16; 20]; уточнено сутність і структуру готовності майбутніх офіцерів НГУ, критерії, показники та рівні сформованості такої готовності, дібрано діагностичні методики її оцінювання [11]; визначено педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання згаданих завдань [18]; обґрунтовано змістові складові вивчення та впровадження практичного досвіду як передумови формування готовності майбутніх офіцерів до службово-бойової діяльності в освітньому процесі, серед яких вагома роль відводиться кадровому забезпеченню – комплектуванню вакантних посад науково-педагогічних та педагогічних працівників військово-вослужбовцями, які брали участь у виконанні бойових (спеціальних) завдань, планування проходження стажування науково-педагогічними та педагогічними працівниками у районах виконання бойових (спеціальних) завдань з метою набуття бойового досвіду, проведення планових бінарних та додаткових занять до яких залучаються учасники бойових дій [15].

Про важливість проведення наукових досліджень науково-педагогічними працівниками і їх вплив на якість підготовки здобувачів вищої освіти присвячені праці таких учених, як О. Бульвінська [4], Л. Хоружа [37], О. Школа, О. Фоменко, В. Жамардій [39] та інші. Зокрема О. Бульвінська, звертає увагу на те, що "викладання на основі досліджень вимагає від академічного персоналу активної дослідницької діяльності і залученості в сучасний науковий процес, високого рівня професійної компетентності, умінь користуватись інноваційними

методами і технологіями викладання, а також умінь створювати освітнє середовище, орієнтоване на дослідження. На розвиток цих компетентностей у викладачів визначальний вплив мають два чинники: орієнтація інституційної політики й корпоративної культури закладу вищої освіти на впровадження системи викладання на основі досліджень, а також існування програм професійного розвитку викладачів в закладі вищої освіти, спрямовані на удосконалення існуючих професійних компетентностей і набуття нових” [4].

Підвищення результативності професійної діяльності викладачів досліджували такі учені, як Т. Безземельна, Г. Дудчак [2], І. Войцьо [5], Л. Петренко [24], С. Прищепка [28], Л. Рябовол [34], О. Сорока [36], В. Шарко [38] та інші. Аналізу систем підготовки професійних військових кадрів присвячені праці І. Попрощого [27], В. Рижикова, К. Горячевої [33] та інших.

Необхідно звернути увагу, що багато військово-службовців під час виконання завдань набувають травм, інвалідності і не зважаючи на це – продовжують проходити військову службу, зокрема поступають на навчання у вищі військові навчальні заклади (ВВНЗ). У таких умовах важливе значення набуває формування толерантності до осіб із особливими потребами як складової комунікативної компетентності викладача. За згаданим напрямом проводять дослідження такі учені, як Ж. Гладких [7], К. Гнатовська [8], В. Курок, М. Хабенко, А. Зінченко [12], К. Пігарева [25] та інші.

Професійному розвитку викладачів, зокрема освіти дорослих, формальній, неформальній та інформальній освіті присвячені дослідження таких учених, як О. Бульвінська, І. Капралова [3], І. Димова [9], Л. Костіна, С. Соколова [10], О. Лазорко [13], О. Мирошніченко [21], О. Пономаренко [26], І. Радомський [30], О. Рассказова [31], І. Юник [40] та інші.

Інформаційно-аналітичному забезпеченню системи моніторингу якості підвищення кваліфікації присвячені праці таких дослідників, як В. Сидоренко, А. Денисова, О. Сахно, В. Кулішов [35] та інші.

Для дослідження потреб у професійному розвитку викладачів доцільно використовувати метод експертного оцінювання [23] та діаграму К. Ісікави [32].

Отже, практичною проблемою проведеного дослідження є наявність змін у середовищі ВВНЗ, необхідність перегляду змісту професійної підготовки майбутніх офіцерів НГУ та відсутності належних умов професійного розвитку викладачів.

Мета дослідження полягає у визначенні системи професійного розвитку викладачів ВВНЗ НГУ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Система професійного розвитку викладачів – це

комплекс заходів, інструментів і стратегій, спрямованих на підвищення кваліфікації, розвиток педагогічної майстерності та вдосконалення компетентностей викладача протягом його професійного життя. Основні елементи системи професійного розвитку: формальна освіта (післядипломна освіта, підвищення кваліфікації у спеціалізованих установах), неформальне навчання (курси, тренінги, онлайн-програми (наприклад, Coursera, Prometheus, EdEra), участь у вебінарах, форумах), інформальне навчання (самоосвіта (читання професійної літератури, блогів, перегляд лекцій), обмін досвідом з колегами), професійні спільноти (участь у фахових об'єднаннях, педагогічних радах, творчих групах), моніторинг та оцінювання професійної діяльності (атестація, портфоліо викладача, зворотний зв'язок від студентів і колег), педагогічне наставництво та коучинг (робота з молодими викладачами, коучингові програми для підтримки професійного зростання). Цілями такої системи є: підвищення якості освіти, мотивація до самовдосконалення, адаптація до змін в освітньому середовищі, впровадження інноваційних методик навчання.

Система професійного розвитку викладачів ВВНЗ поєднує загальнопедагогічні підходи з військовою специфікою, орієнтуючись на забезпечення високого рівня підготовки офіцерських кадрів. Особливостями такої системи є: військово-педагогічна діяльність (проведення занять з урахуванням особливостей бойової підготовки, формування морально-психологічної стійкості у курсантів, навчання за принципами дуальної освіти – поєднання теорії з практикою), самоосвіта та інноваційна діяльність (освоєння сучасних цифрових технологій (зокрема симуляторів)), наукова діяльність, наставництво та командна робота (наставництво молодих офіцерів-викладачів, взаємодія у межах факультету та за її межами), оцінювання та контроль якості (атестація викладачів, зворотний зв'язок від слухачів, аналіз ефективності навчального процесу). Метою такої системи є: підготовка високопрофесійних військових викладачів, забезпечення якості військової освіти, інтеграція бойового досвіду у навчальний процес, впровадження інновацій у військову педагогіку.

Існує взаємозв'язок професійної діяльності та професійного розвитку викладача. Система професійного розвитку має бути гнучкою, адаптивною і персоналізованою, аби відповідати реальним викликам у роботі викладача.

Основними чинниками, що впливають на професійну діяльність викладача є: знання змісту своїх освітніх компонентів на високому рівні, педагогічні та методичні навички, вміння застосовувати сучасні технології навчання, комунікабельність, емпатія, толерантність, високий рівень мотивації до саморозвитку, креативність і здатність до адаптації,

СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

належні умови праці (матеріально-технічна база закладу вищої освіти, навчально-методичне забезпечення, рівень заробітної плати та соціальні гарантії), сприятливе соціальне середовище (взаємовідносини з колегами та адміністрацією, підтримка стейкхолдерів, статус і престиж професії у суспільстві), можливості у професійному розвитку (підвищення кваліфікації, участь у семінарах, конференціях, майстер-класах, досвід науково-дослідної роботи) тощо.

Основними чинниками, що впливають на ефективність професійної діяльності викладача ВВНЗ є: досвід проходження військової служби у військових частинах військових формувань, знання тактики, стратегії, змісту нормативно-правових актів, уміння викладати складний матеріал доступно, високий рівень відповідальності та організованості, приклад для курсантів у поведінці щодо дотримання нормативно-правових актів, субординації, лідерські якості та авторитет серед колег та здобувачів вищої освіти, здатність працювати в умовах підвищеної відповідальності, підтримка морально-психологічного клімату в колективі, уміння діяти в кризових ситуаціях, наявність сучасної бази для бойової та тактичної підготовки, доступ до тренажерів, полігонів, симуляторів.

Системи професійного розвитку викладачів

ВВНЗ є підсистемою системи внутрішнього забезпечення якості ВВНЗ. У відповідному дослідженні [19], звертається увага на те, що наявність/відсутність циклу зміни статусу стейкхолдера “здобувач – випускник – представник роботодавця – науково-педагогічний працівник” у системі внутрішнього забезпечення якості ВВНЗ є найважливішим критерієм оцінювання цієї системи. Тобто для майбутнього офіцера важливе значення має, що його навчає викладач, який був курсантом, пройшов професійне становлення у військових частинах, отримав хороший досвід практичної діяльності та спроможний сформулювати з цього досвіду знання, а також передати здобувачам вищої освіти.

Що стосується особливості системи професійного розвитку викладачів ВВНЗ НГУ, то вона полягає в особливостях функцій НГУ й, відповідно, у підготовці майбутніх офіцерів НГУ.

Вибір спеціальностей для здійснення підготовки майбутніх командирів підрозділів з метою задоволення потреб НГУ формується з урахуванням змісту діяльності військових частин (підрозділів) НГУ та змісту Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти відповідного їм змісту стандартів вищої освіти України (табл. 1) [17].

Таблиця 1

Спеціальності для здійснення підготовки майбутніх командирів підрозділів з метою задоволення потреб НГУ

Потреба у підготовці майбутніх командирів підрозділів	Спеціальність
- для військових частин (підрозділів) з охорони важливих державних об'єктів та спеціальних вантажів, з охорони дипломатичних представництв, консульських установ іноземних держав, представництв міжнародних організацій в Україні, з організації конвоювання	K1 Державна безпека
- для військових частин оперативного призначення	K5 Військове управління (за видами збройних сил)
- для військових частин (підрозділів) з охорони громадського порядку	K9 Правоохоронна діяльність

Викладач, особливо у ВВНЗ, повинен бути толерантним і на це є кілька ключових причин, що мають як психолого-педагогічне, так і соціально-професійне обґрунтування:

формування культури взаємоповаги серед курсантів;

професійна відповідальність і етичність;
підвищення ефективності навчального процесу;
формування стійкості до стресів та управління конфліктами;

підготовка до міжкультурної взаємодії;

вплив на формування професійної ідентичності.

Розвиток толерантності у викладача – це цілеспрямований процес, що охоплює як особистісне зростання, так і професійне вдосконалення. Ось ключові підходи та методи, які довели свою ефективність у педагогіці:

психолого-педагогічна підготовка (проведення спеціалізованих тренінгів та курсів);

рефлексивні практики (самоаналіз ситуацій, оцінка власних установок);

інтерактивні методики (груповою робота серед викладачів, симуляції та обговорення);

міжкультурна та правова обізнаність;

підтримка толерантного середовища;

залучення до волонтерських або соціальних ініціатив.

З метою підвищення рівня комунікативної, міжособистісної та професійної толерантності викладачів ВВНЗ НГУ через розвиток навичок емпатії, саморефлексії, міжкультурної взаємодії та ненасильницької комунікації нами розроблено програму професійного розвитку “Формування професійної толерантності викладача ВВНЗ НГУ”. Програма

орієнтована на викладачів та офіцерів курсантських підрозділів. Зміст програми складається з п'яти модулів:

Модуль 1. Поняття толерантності та її значення у військовій педагогіці.

Модуль 2. Комунікативна та емоційна толерантність у роботі з курсантами.

Модуль 3. Міжкультурна толерантність у військовому середовищі.

Модуль 4. Саморефлексія, цінності, педагогічна етика.

Модуль 5. Розробка особистого плану дій.

Також слід звернути увагу, що більшість викладачів ВВНЗ НГУ офіцери – колишні практики не мають педагогічної освіти. Відсутність педагогічної освіти у викладачів це актуальна проблема, яка має системний, психологічний і професійний вимір. Її не слід розглядати лише як формальну прогалину, а як чинник, що може впливати на якість офіцерської підготовки та навчального процесу загалом. Проблема має декілька складових.

1. Брак знань із педагогіки та психології – викладач без профільної освіти часто не володіє сучасними методами навчання, немає системного розуміння вікової психології курсантів, індивідуального підходу.

2. Фокус на дисципліну, а не на розвиток особистості – військові фахівці часто орієнтуються лише на фактологічну передачу знань, ігноруючи формування критичного мислення, ціннісно-орієнтоване навчання, розвиток емоційного інтелекту.

3. Складнощі у вирішенні конфліктних або психологічно складних ситуацій – без педагогічної підготовки викладач може неадекватно реагувати на провокації або критику, може не вміти управляти навчальною групою через діалог.

4. Недостатній рівень педагогічної рефлексії – викладач не розуміє важливості аналізу власної поведінки, не працює над удосконаленням педагогічної майстерності, вважає викладання “простим передаванням інструкцій”.

Вищезазначене можуть мати наслідки для якості освіти: зниження мотивації курсантів до навчання, формування авторитарного стилю викладання, несумісного з демократичними цінностями, послаблення морального авторитету викладача, невміння адаптувати методи викладання до індивідуальних особливостей здобувачів вищої освіти.

Одним із вирішенням шляхів такої проблеми є залучення ВВНЗ до програми НАТО DEEP (Defense Education Enhancement Programme), програми, яка спрямована на реформування професійної військової освіти у країнах-партнерах, включно з Україною. Ця програма надає підтримку в розробці та вдосконаленні освітніх програм, розвитку викладацької майстерності через педагогічну підтримку та тренінги.

Розробляючи освітні програми професійного розвитку викладачів, надзвичайно важливо враховувати особливості освіти дорослих. Освіта дорослих базується на принципах андрагогіки.

Також слід звернути увагу на те, що “при опитуванні здобувачів вищої освіти Київського інституту НГУ у жовтні 2024 року ми застосовували методику оцінювання якості освітньої діяльності науково-педагогічних та педагогічних працівників, яка відрізняється від прийнятої. Метою нашого оцінювання було визначення найкращих викладачів та формування рекомендацій для усунення виявлених недоліків та запобігання їх в майбутньому. Розроблений опитувальник складається з кількох частин. У першій частині здобувачам запропоновано вибрати трьох, на їх думку, найкращих викладачів серед тих, які в них викладали, та обґрунтувати свій вибір. У другій частині – вибрати трьох, на їх думку, найгірших викладачів серед тих, які в них викладали, та обґрунтувати свій вибір. Хоча при оцінюванні здобувачів вищої освіти спостерігається певний суб’єктивізм, вважаємо, що результати опитування дали можливість досягнути його мети. За результатами аналізу першого розділу опитувальника виділено дві групи найкращих викладачів, які різняться своїми характеристиками. До першої групи віднесено людей, які мають досвід ведення бойових дій та спроможні його передати курсантам, не дивлячись на те, що стаж науково-педагогічної роботи у них незначний” [6, 39]. Слід звернути увагу на те, що не всі викладачі, які мають хороший досвід практичної діяльності для викладання у ВВНЗ, спроможні якісно формувати з досвіду знання та передавати їх курсантам.

Отже, у ВВНЗ усі викладачі є різні. Різняться вони своєю кваліфікацією, досвідом практичної діяльності, наявністю педагогічної освіти, досвідом науково-педагогічної діяльності тощо. Для супроводу професійного розвитку викладачів важливе значення має інформаційно-аналітичне забезпечення.

Інформаційно-аналітичне забезпечення професійного розвитку викладачів – це система збору, обробки, аналізу та використання інформації для ефективного планування, супроводу і вдосконалення професійного зростання науково-педагогічних працівників ВВНЗ НГУ. Це важливий компонент управління якістю освіти, де зміни в безпечному середовищі потребують динамічної адаптації знань і навичок викладачів.

За результатами проведеного експертного оцінювання професійного розвитку науково-педагогічних працівників ВВНЗ НГУ, експертами DEEP відзначено помітне покращення якості викладання, зокрема відхід від застарілих методів навчання. Отримано такі рекомендації експертів:

створити інституційні механізми моніторингу професійного розвитку (портфоліо викладача, само-

СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

оцінювання, менторство);

підтримувати обмін досвідом із партнерами НАТО – через стажування, спільні курси;

залучити більше тренерів із досвідом участі у бойових діях – для адаптації освітнього контенту.

Існуючі проблемні питання щодо системи професійного розвитку викладачів ВВНЗ НГУ доцільно дослідити за допомогою діаграми Ісікави – графічного способу дослідження і визначення причинно-наслідкових взаємозв'язків між чинниками [1; 22].

Діаграма Ісікави була складена на основі опитування викладачів, які працюють у ВВНЗ більше

п'яти років. Респонденти надали оцінки, щодо слабких сторін системи професійного розвитку викладачів ВВНЗ НГУ, завдяки яким були визначені чинники за смисловими та причинно-наслідковими показниками, які впливають на якість, ефективність системи (рис. 1).

Визначено, що недостатньо ефективна система професійного розвитку викладачів ВВНЗ НГУ характеризується відсутністю досвіду практичної діяльності у військових частинах (підрозділах) НГУ, відсутністю педагогічної освіти, відсутністю військової освіти, відсутністю міжнародного досвіду у сфері безпеки та оборони.

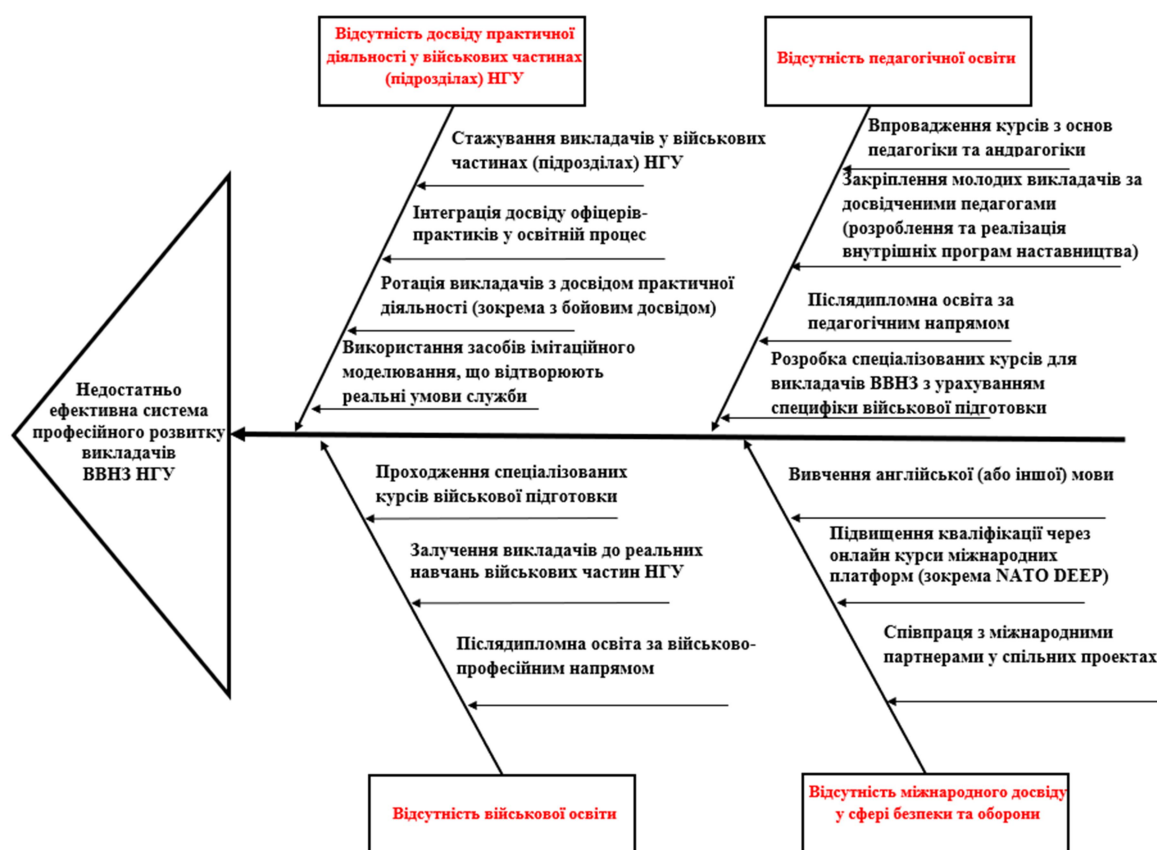


Рис. 1. Схематичне зображення визначення шляхів удосконалення системи професійного розвитку викладачів ВВНЗ НГУ за допомогою діаграми Ісікави

Висновки. За результатами проведеного дослідження із застосуванням методів експертних оцінок та діаграми Ісікави визначено, що недостатньо ефективна система професійного розвитку викладачів ВВНЗ НГУ характеризується відсутністю досвіду практичної діяльності у військових частинах (підрозділах) НГУ, відсутністю педагогічної освіти, відсутністю військової освіти, відсутністю міжнародного досвіду у сфері безпеки та оборони.

Нейтралізація відсутності досвіду практичної діяльності у військових частинах (підрозділах) НГУ досягається стажуванням викладачів у військових частинах (підрозділах) НГУ, інтеграцією досвіду офіцерів-практиків у освітній процес, ротацією викладачів з досвідом практичної діяльності (зокрема з бойовим досвідом), використанням засобів імітаційного моделювання, що відтворюють реальні умови служби; усунення відсутності педагогічної

освіти досягається впровадженням курсів з основ педагогіки та андрагогіки, закріпленням молодих викладачів за досвідченими педагогами (розробленням та реалізацією внутрішніх програм наставництва), післядипломною освітою за педагогічним напрямом, розробкою спеціалізованих курсів для викладачів ВВНЗ з урахуванням специфіки військової підготовки; нейтралізація відсутності військової освіти досягається проходженням спеціалізованих курсів військової підготовки, залученням викладачів до реальних навчань військових частин НГУ, післядипломною освітою за військово-професійним напрямом; усунення відсутності міжнародного досвіду у сфері безпеки та оборони досягається вивченням англійської (або іншої) мови, підвищенням кваліфікації через онлайн курси міжнародних платформ (зокрема NATO DEEP), співпрацею з міжнародними партнерами у спільних проектах. З метою підвищення рівня комунікативної, міжособистісної та професійної толерантності викладачів ВВНЗ НГУ через розвиток навичок емпатії, саморефлексії, міжкультурної взаємодії та ненасильницької комунікації розроблено програму професійного розвитку “Формування професійної толерантності викладача ВВНЗ НГУ”. Визначений комплекс заходів у сукупності є системою професійного розвитку викладачів ВВНЗ НГУ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Glevitzky M., Glevitzky I., Mucea-Ştef P., Popa M., Dumitrel G.-A., Vică M. L. Integrated Risk Framework (IRF) – Interconnection of the Ishikawa Diagram with the Enhanced HACCP System in Risk Assessment for the Sustainable Food Industry. *Sustainability*. 2025. 17(2). 536 p.
2. Безземельна Т.О., Дудчак Г.П. Застосування сучасних управлінських технологій у професійній діяльності викладачів ЗВО. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 81. С. 156–161.
3. Бульвінська О.І., Капралова І.М. Використання масових відкритих онлайн курсів у професійному розвитку викладачів закладів вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 88, № 2. С. 273–290.
4. Бульвінська О. Підготовка викладачів до навчання на основі дослідження: європейський досвід. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2022. Вип. 2. С. 82–92.
5. Войцьо І. Особистість викладача та його професійна діяльність у вищій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 34 (2). С. 187–193.
6. Гавришук М.М., Рудишин С.Д., Осокіна Ю.С. Оцінювання сформованості soft skills у майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 78, т. 1. 35–41.
7. Гладких Ж.Г. Формування толерантності як складової комунікативної компетентності викладача. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*. 2019. Вип. 177 (1). С. 112–116.
8. Гнатовська К.С. Теоретичний аналіз застосування толерантності у фаховій практиці сучасних викладачів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 77. С. 59–63.
9. Димова І. Сучасні виклики і тенденції в роботі викладача ЗВО та розвиток його професійної компетентності. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 63 (1). С. 260–267.
10. Костіна Л.С., Соколова С.В. Нейролідерство в освіті: концептуальний аналіз та практичні рекомендації в контексті професійного розвитку викладачів. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 49 (1). С. 133–137.
11. Криворучко В.О. Структура, критерії й діагностика готовності майбутніх офіцерів до виконання завдань з охорони громадської безпеки і порядку, конвоювання, екстрадиції та охорони підсудних. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2024. Вип. 3. С. 82–91.
12. Курок В.П., Хабенко М.С., Зінченко А.В. Формування толерантності майбутніх педагогів професійного навчання в процесі професійної підготовки. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2023. Вип. 2. С. 12–17.
13. Лазорко О. Трансформація підходів до освіти дорослих у сучасних умовах: світові тренди та виклики. *Психологічні перспективи*. 2019. Вип. 34. С. 94–106.
14. Медвідь М.М. Державна та національна безпека: понятійно-категоріальний апарат. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія економічна*. 2017. Вип. 2. С. 74–84.
15. Медвідь М.М., Криворучко В.О., Курбатов А.А., Гавришук М.М., Ніконенко А.М., Семенов М.В. Вивчення та впровадження бойового досвіду як передумова формування готовності майбутніх офіцерів до службово-бойової діяльності. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія “Педагогічні науки”*. 2023. Вип. 4. С. 66–74.
16. Медвідь М.М., Кітоторов М.О., Медвідь Ю.І., Курбатов А.А., Пашинський А.В., Криворучко В.О. Врахування тенденцій воєнної політики України в організації освітнього процесу вищого військового навчального закладу. *Вісник Черкаського університету. Серія “Педагогічні науки”*. 2022. Вип. 4. С. 29–37.
17. Медвідь М.М., Мартинюк А.В., Кітоторов М.О. Методика формування варіанту сценарію розвитку вищого військового навчального закладу. *Науковий вісник Київського інституту Національної гвардії України*. 2024. № 2. С. 7–15.
18. Медвідь М.М., Мартинюк А.В., Медвідь Ю.І., Криворучко В.О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до виконання завдань з конвоювання, екстрадиції та охорони підсудних. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2024. Вип. 100. С. 53–59.
19. Медвідь М.М., Медвідь Ю.І., Кітоторов М.О. Система внутрішнього забезпечення якості вищого військового навчального закладу: особливості, умови розвитку : монографія / за заг. ред. д-ра екон. наук, проф. М.М. Медвідя. Київ, 2023. 107 с.
20. Медвідь М., Криворучко В. Удосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів військових

частин (підрозділів) з охорони громадського порядку Національної гвардії України. *Молодь і ринок*. 2023. № 1 (209). С. 64–69.

21. Мирошніченко О. Мікрокваліфікації для професійного розвитку викладачів: досвід відкритого університету (Сполучене Королівство). *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2024. Вип. 2. С. 125–140.

22. Огірко О.І., Пілат О.Ю., Романюк О.П. Моделювання інформаційних технологій діаграмами Ісікави. *Кваліогія книги*. 2016. № 1. С. 90–99.

23. Павлик Н.П. Зміст і програма експертного оцінювання ролі неформальної освіти у фаховій підготовці майбутніх соціальних педагогів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 1. С. 102–106.

24. Петренко Л.М. Цифрова безпека в професійній діяльності майбутніх викладачів педагогічних закладів вищої освіти: нормативно-правовий аспект. *Вісник післядипломної освіти. Серія, Педагогічні науки*. 2023. Вип. 24 (53). С. 138–152.

25. Пігарєва К. В. Соціокомунікаційна толерантність викладачів до осіб із особливими потребами – невід’ємний атрибут традиційного навчання. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Соціальні комунікації*. 2014. Т. 1143, Вип. 6. С. 14–17.

26. Пономаренко О.В. Технології інтерактивного навчання здобувачів та викладачів закладів вищої освіти в системі координат неформальної освіти. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. № 3. С. 34–40.

27. Попрощий І.С. Система підготовки військово-морських фахівців Румунії як сучасна модель підготовки офіцерських кадрів, прийнята в країнах-членах НАТО. *Педагогічний альманах*. 2019. Вип. 43. С. 172–180.

28. Прищепа С.М. Медіаграмотність викладача як важливий складник професійної діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 43 (2). С. 94–96.

29. Про національну безпеку України : Закон України від 21.06.2018 року № 2469-VIII. URL: <https://surl.li/euoeux> (дата звернення: 30.06.2025).

30. Радомський І. Виклики та важливі передумови подальшого розвитку освіти дорослих. *Проблеми освіти*. 2023. Вип. 1. С. 246–261.

31. Рассказова О.Л. Неформальна освіта дорослих: виклики і суперечності. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2017. Вип. 1. С. 64–73.

32. Рибалко-Рак Л.А., Гусаковська Т.О., Кужель Н.Л. Розробка і впровадження системи менеджменту якості на підприємстві: обґрунтування проектного підходу на основі діаграми К. Ісікави. *Науковий вісник Полтавського університету економіки і торгівлі. Серія : Економічні науки*. 2022. № 1. С. 24–28.

33. Рижигов В.С., Горячева К.С. Концептуальні підходи до проєктування системи гарантування якості підготовки офіцерських кадрів у вищих військових навчальних закладах, військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти України. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 15 (1). С. 78–81.

34. Рябовол Л.Т. Організація студентоцентрованого навчання як складник професійної діяльності викладача ЗВО. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*. 2022. Вип. 205. С. 54–58.

35. Сидоренко В.В., Денисова А.В., Сахно О.В., Кулішов В.С. Інформаційно-аналітичне забезпечення системи моніторингу якості підвищення кваліфікації фахівців професійної (професійно-технічної) освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 29 (2). С. 135–141.

36. Сорока О.В. Трансформація професійної діяльності викладачів вищої освіти в умовах цифровізації. *Перспективи та інновації науки (Серія “Педагогіка”, Серія “Психологія”, Серія “Медицина”)*. 2025. № 1. С. 1099–1111.

37. Хоружа Л. Інноваційність професійної діяльності викладача як основа академічного успіху студентів. *Освітнологічний дискурс*. 2025. № 1. С. 70–76.

38. Шарко В.Д. Методологічна підготовка викладача ВНЗ як умова підвищення результативності його професійної діяльності. *Науковий вісник Херсонського державного морського інституту*. 2009. № 1. С. 66–73.

39. Школа О.М., Фоменко О.В., Жамардій В.О. Інноваційна діяльність як засіб формування та розвитку професійної компетентності педагога у взаємодії з викладачами закладів вищої освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2024. № 1. С. 110–116.

40. Юник І.Д. Формальна, неформальна та інформальна освіта у брендингу викладача вишу. *Академічні студії. Серія : Педагогіка*. 2022. Вип. 1. С. 221–228.

REFERENCES

- Glevitzky, M., Glevitzky, I., Mucea-Stef P., Popa M., Dumitrel, G.-A., Vică, M.L. (2025). Integrated Risk Framework (IRF) – Interconnection of the Ishikawa Diagram with the Enhanced HACCP System in Risk Assessment for the Sustainable Food Industry. *Sustainability*. No. 17 (2). 536 p. [in English].
- Bezzemelna, T.O., Dudchak, H.P. (2022). Zastosuvannya suchasnykh upravlynskykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti vykladachiv ZVO [Application of modern management technologies in the professional activities of teachers of higher education institutions]. *Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools*, No. 81. pp. 156–161. [in Ukrainian].
- Bulvinska, O.I., Kapralova, I.M. (2022). Vykorystannia masovykh vidkrytykh onlain kursiv u profesiinomu rozvytku vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity [Use of massive open online courses in the professional development of teachers of higher education institutions]. *Information technologies and teaching aids*, Vol. 88, No. 2. pp. 273–290. [in Ukrainian].
- Bulvinska, O. (2022). Pidhotovka vykladachiv do navchannia na osnovi doslidzhennia: Yevropeiskyi dosvid [Teacher training for research-based teaching: European experience]. *Continuing professional education: theory and practice*, issue 2. pp. 82–92.
- Voitso, I. (2020). Osobystist vykladacha ta yoho profesiina diialnist u vyshchii shkoli [The personality of a teacher and his professional activity in higher education]. *Current issues of the humanities*, issue 34 (2). pp. 187–193. [in Ukrainian].
- Havryshchuk, M.M., Rudyshyn, S.D., Osokina, Yu.S. (2024). Otsiniuvannia sformovanosti soft skills u maibutnikh ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy [Assessment of the formation of soft skills in future officers of the National Guard of Ukraine]. *Innovative pedagogy*, issue 78, Vol. 1. pp. 35–41. [in Ukrainian].

7. Hladkykh, Zh.H. (2019). Formuvannia tolerantnosti yak skladovoi komunikativnoi kompetentnosti vykladacha [Formation of tolerance as a component of a teacher's communicative competence]. *Scientific notes Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko. Series: Pedagogical Sciences*, issue 177 (1). pp. 112–116. [in Ukrainian].
8. Hnatovska, K.S. (2020). Teoretychnyi analiz zastosuvannia tolerantnosti u fakhovii praktytsi suchasnykh vykladachiv [Theoretical analysis of the application of tolerance in the professional practice of modern teachers]. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov. Series 5: Pedagogical Sciences: realities and prospects*, issue 77. pp. 59–63. [in Ukrainian].
9. Dymova, I. (2023). Suchasni vyklyky i tendentsii v roboti vykladacha ZVO ta rozvytok yoho profesiinoi kompetentnosti [Modern challenges and trends in the work of a higher education teacher and the development of his professional competence]. *Current issues of the humanities*, issue 63 (1). pp. 260–267. [in Ukrainian].
10. Kostina, L.S. & Sokolova, S.V. (2022). Neiroliderstvo v osviti: kontseptualnyi analiz ta praktychni rekomendatsii v konteksti profesiinoho rozvytku vykladachiv [Neuroleadership in education: conceptual analysis and practical recommendations in the context of professional development of teachers]. *Innovative Pedagogy*, issue 49 (1). pp. 133–137. [in Ukrainian].
11. Kryvoruchko, V.O. (2024). Struktura, kryterii y diahnostyka hotovnosti maibutnikh ofitseriv do vykonannia zavdan z okhorony hromadskoi bezpeky i poriadku, konvoiuvannia, ekstradytsii ta okhorony pidsudnykh [Structure, criteria and diagnostics of readiness of future officers to perform tasks of protecting public safety and order, escorting, extradition and protection of defendants]. *Bulletin of the Oleksandr Dovzhenko Glukhiv National Pedagogical University. Pedagogical Sciences*, issue 3. pp. 82–91. [in Ukrainian].
12. Kurok, V.P., Khabenko, M.Ye. & Zinchenko, A.V. (2023). Formuvannia tolerantnosti maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia v protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of tolerance of future teachers of vocational education in the process of professional training]. *Bulletin of the Oleksandr Dovzhenko Glukhiv National Pedagogical University. Pedagogical Sciences*, issue 2. pp. 12–17. [in Ukrainian].
13. Lazorko, O. (2019). Transformatsiia pidkhodiv do osvity doroslykh u suchasnykh umovakh: svitovi trendy ta vyklyky [Transformation of approaches to adult education in modern conditions: global trends and challenges]. *Psychological perspectives*, issue 34. pp. 94–106. [in Ukrainian].
14. Medvid, M.M. (2017). Derzhavna ta natsionalna bezpeka: poniatiino-katehorialnyi aparat [State and national security: conceptual and categorical apparatus]. *Scientific Bulletin of the Lviv State University of Internal Affairs. Economic Series*, issue 2. pp. 74–84. [in Ukrainian].
15. Medvid, M.M., Kryvoruchko, V.O., Kurbatov, A.A., Havryshchuk, M.M., Nikonenko, A.M. & Semenov, M.V. (2023). Vychennia ta vprovadzhennia boiovoho dosvidu yak peredumova formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv do sluzhbovo-boiovoi diialnosti [Study and implementation of combat experience as a prerequisite for the formation of readiness of future officers for service and combat activities]. *Bulletin of the Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University. Series "Pedagogical Sciences"*, issue 4. pp. 66–74. [in Ukrainian].
16. Medvid, M.M., Ktitorov, M.O., Medvid, Yu.I., Kurbatov, A.A., Pashynskyi, A.V. & Kryvoruchko, V.O. (2022). Vrahuvannia tendentsii voiennoi polityky Ukrainy v orhanizatsii osvithnoho protsesu vyshchoho viiskovoho navchalnogo zakladu [Taking into account the trends of the military policy of Ukraine in the organization of the educational process of a higher military educational institution]. *Bulletin of Cherkasy University. Series "Pedagogical Sciences"*, issue 4. pp. 29–37. [in Ukrainian].
17. Medvid, M.M., Martyniuk, A.V. & Ktitorov, M.O. (2024). Metodyka formuvannia variantu stsenariiu rozvytku vyshchoho viiskovoho navchalnogo zakladu [Methodology for forming a variant of the scenario for the development of a higher military educational institution]. *Scientific Bulletin of the Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine*, No. 2. pp. 7–15. [in Ukrainian].
18. Medvid, M.M., Martyniuk, A.V., Medvid, Yu.I. & Kryvoruchko, V.O. (2024). Pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy do vykonannia zavdan z konvoiuvannia, ekstradytsii ta okhorony pidsudnykh [Pedagogical conditions for the formation of readiness of future officers of the National Guard of Ukraine to perform tasks of escorting, extradition and protection of defendants]. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects*, issue 100. pp. 53–59. [in Ukrainian].
19. Medvid, M.M., Medvid, Yu.I. & Ktitorov, M.O. (2023). Systema vnutrishnoho zabezpechennia yakosti vyshchoho viiskovoho navchalnogo zakladu: osoblyvosti, umovy rozvytku [The system of internal quality assurance of a higher military educational institution: features, development conditions]. *Monograph*. (Ed.). M.M. Medvid. Kyiv, 107 p. [in Ukrainian].
20. Medvid, M. & Kryvoruchko, V. (2023). Udoslona-lennia profesiinoi pidhotovky maibutnikh ofitseriv viiskovykh chastyn (pidrozdiliv) z okhorony hromadskoho poriadku [Improving the professional training of future officers of military units (units) for the protection of public order of the National Guard of Ukraine]. *Youth & market*, No. 1 (209). pp. 64–69. [in Ukrainian].
21. Myroshnichenko, O. (2024). Mikrovalifikatsii dlia profesiinoho rozvytku vykladachiv: dosvid vidkrytoho universytetu (Spoluchene Korolivstvo) [Microqualifications for the professional development of teachers: the experience of the Open University (United Kingdom)]. *Continuing professional education: theory and practice*, issue 2. pp. 125–140. [in Ukrainian].
22. Ohirko, O.I., Pilat, O.Yu. & Romaniuk, O.P. (2016). Modeliuvannia informatsiinykh tekhnolohii diahramamy Isikavy [Modeling information technologies with Ishikawa diagrams]. *Book quality*, No. 1. 90–99. [in Ukrainian].
23. Pavlyk, N.P. (2016). Zmist i prohrama ekspertnoho otsiniuvannia roli neformalnoi osvity u fakhovii pidhotovtsi maibutnikh sotsialnykh pedahohiv [Content and program of expert assessment of the role of informal education in the professional training of future social educators]. *Bulletin of the Ivan Franko Zhytomyr State University. Pedagogical Sciences*, issue 1. pp. 102–106. [in Ukrainian].
24. Petrenko, L.M. (2023). Tsyfrova bezpeka v profesiinii diialnosti maibutnikh vykladachiv pedahohichnykh zakladiv vyshchoi osvity: normatyvno-pravovyi aspekt [Digital security in the professional activities of future teachers of

pedagogical institutions of higher education: regulatory and legal aspects]. *Bulletin of postgraduate education. Series: Pedagogical sciences*, issue 24 (53). pp. 138–152. [in Ukrainian].

25. Piharieva, K.V. (2014). Sotsiokomunikatsiina tolerantnist vykladachiv do osib iz osoblyvymy potrebamy – nevidiemnyi atrybut tradytsiinoho navchannia [Socio-communicative tolerance of teachers towards people with special needs is an integral attribute of traditional education]. *Bulletin of the V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Social Communications*, Vol. 1143, issue 6. pp. 14–17. [in Ukrainian].

26. Ponomarenko, O.V. (2023). Tekhnolohii interaktyvnoho navchannia zdobuvachiv ta vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity v systemi koordynat neformalnoi osvity [Technologies of interactive learning of applicants and teachers of higher education institutions in the coordinate system of informal education]. *Pedagogical Sciences: Theory and Practice*, No. 3. pp. 34–40. [in Ukrainian].

27. Poprotskyi, I.S. (2019). Systema pidhotovky viiskovomorskykh fakhivtsiv Rumunii yak suchasna model pidhotovky ofiterskykh kadriv, pryiniata v krainakh-chlenakh NATO [The system of training naval specialists of Romania as a modern model of training officer personnel, adopted in NATO member countries]. *Pedagogical Almanac*, issue 43. pp. 172–180. [in Ukrainian].

28. Pryshchepa, S.M. (2022). Mediahramotnist vykladacha yak vazhlyvyi skladnyk profesiinoi diialnosti [Media literacy of a teacher as an important component of professional activity]. *Innovative pedagogy*, issue 43 (2). pp. 94–96. [in Ukrainian].

29. Pro natsionalnu bezpeku Ukrainy [On the national security of Ukraine]. Law of Ukraine dated June 21, 2018 No. 2469-VIII. Available at: <https://surl.li/euoeux> (Accessed 30 June 2025) [in Ukrainian].

30. Radomskyi, I. (2023). Vyklyky ta vazhlyvi peredumovy podalshoho rozvytku osvity doroslykh [Challenges and important prerequisites for the further development of adult education]. *Problems of education*, issue 1. pp. 246–261. [in Ukrainian].

31. Rasskazova, O.L. (2017). Neformalna osvita doroslykh: vyklyky i superechnosti [Non-formal adult education: challenges and contradictions]. *Adult education: theory, experience, prospects*, issue 1. pp. 64–73. [in Ukrainian].

32. Rybalko-Rak, L.A., Husakovska, T.O. & Kuzhel, N.L. (2022). Rozrobka i vprovadzhennia systemy menedzhmentu yakosti na pidpriemstvi: obgruntuvannia proektnoho pidkhodu na osnovi diahramy K. Isikavy [Development and implementation of a quality management system at an enterprise: justification of the project approach based on the K. Ishikawa diagram]. *Scientific Bulletin of the Poltava University of Economics and Trade. Series: Economic Sciences*, No. 1. pp. 24–28. [in Ukrainian].

33. Ryzhykov, V.S. & Horiacheva, K.S. (2019). Kontseptualni pidkhody do proiektuvannia systemy harantuvannia yakosti pidhotovky ofiterskykh kadriv u vyshchykh viisko

vykh navchalnykh zakladakh, viiskovykh navchalnykh pidrozdilakh zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy [Conceptual approaches to designing a quality assurance system for officer training in higher military educational institutions, military training units of higher education institutions of Ukraine]. *Innovative Pedagogy*, issue 15 (1). pp. 78–81. [in Ukrainian].

34. Riabovol, L.T. (2022). Orhanizatsiia studentotsentrovanooho navchannia yak skladnyk profesiinoi diialnosti vykladacha ZVO [Organization of student-centered learning as a component of the professional activity of a higher education teacher]. *Scientific notes Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko. Series: Pedagogical Sciences*, issue 205. pp. 54–58. [in Ukrainian].

35. Sydorenko, V.V. Denysova, A.V., Sakho, O.V. & Kulishov, V.S. (2020). Informatsiino-analitychne zabezpechennia systemy monitorynhu yakosti pidvyshchennia kvalifikatsii fakhivtsiv profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity [Information and analytical support of the system for monitoring the quality of advanced training of specialists in vocational (vocational and technical) education]. *Innovative pedagogy*, issue 29 (2). pp. 135–141. [in Ukrainian].

36. Soroka, O.V. (2025). Transformatsiia profesiinoi diialnosti vykladachiv vyshchoi osvity v umovakh tsyfrovizatsii [Transformation of professional activity of higher education teachers in conditions of digitalization]. *Prospects and innovations of science (Series "Pedagogy", Series "Psychology", Series "Medicine")*, No. 1. pp. 1099–1111. [in Ukrainian].

37. Khoruzha, L. (2025). Innovatsiiniist profesiinoi diialnosti vykladacha yak osnova akademichnoho uspihu studentiv [Innovativeness of a teacher's professional activity as the basis of students' academic success]. *Educational discourse*, No. 1. pp. 70–76. [in Ukrainian].

38. Sharko, V.D. (2009). Metodolohichna pidhotovka vykladacha VNZ yak umova pidvyshchennia rezultatynosti yoho profesiinoi diialnosti [Methodological training of a university teacher as a condition for increasing the effectiveness of his professional activity]. *Scientific bulletin of the Kherson State Maritime Institute*, No. 1. pp. 66–73. [in Ukrainian].

39. Shkola, O.M., Fomenko, O.V. & Zhamardii, V.O. (2024). Innovatsiina diialnist yak zasib formuvannia ta rozvytku profesiinoi kompetentnosti pedahoha u vzaiemodii z vykladachamy zakladiv vyshchoi osvity [Innovative activity as a means of forming and developing the professional competence of a teacher in interaction with teachers of higher education institutions]. *Bulletin of the Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical sciences*, No. 1. pp. 110–116. [in Ukrainian].

40. Yunek, I.D. (2022). Formalna, neformalna ta informalna osvita u brendynhu vykladacha vyshu [Formal, non-formal and informal education in branding of a university teacher]. *Academic studies. Series: Pedagogy*, issue 1. pp. 221–228. [in Ukrainian].

Стаття надішла до редакції 31.07.2025



УДК 373.2.015.31:78

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.339745>

Віолета Городиська, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2415-4317>

ІНТЕГРАЦІЯ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СУЧАСНИХ ЗДО ЯК ЗАСІБ АРТ-ОСВІТИ ВИХОВАНЦІВ

У статті з'ясовано важливість арт-освітньої діяльності у ЗДО засобами музики, музичного мистецтва, музикотворення старших дошкільнят. Також розкрито сутність ключових понять "інтеграція", "інтегрований", "музика", "музичне виховання" (що включає слухання музики, спів, музично-ритмічні рухи, гру на музичних інструментах) задля увиразнення значущості останнього для дітей старшого дошкільного віку.

Доведено, що інтеграція як об'єднання розділів, тем, підтем (частин), елементів і фрагментів навчального матеріалу у єдине ціле сприяє комплексному опануванню знань та вмінь вихованцями ЗДО.

Виокремлено основний засіб арт-освіти дітей у сучасних ЗДО – музичне мистецтво та його види. Крім того, зосереджено увагу на внутрішньо-інтегративних зв'язках у музичній діяльності старших дошкільнят, які виникають на рівні взаємодії різножанрової музики і способів її виконання.

Запропоновано методичні рекомендації для ефективного проведення різних видів музичної діяльності зі старшими дошкільнятами; наведено приклади її можливої інтеграції для закріплення набутих знань упродовж музично-дидактичних ігор узагальнюючого характеру. Доведено, що поєднання різних видів діяльності старших вихованців ЗДО на заняттях з музики не лише сприяє засвоєнню музичних асів, а й розвитку музичних здібностей, виконавства і музикотворення загалом.

Увиражено процес музикотворення у ЗДО не просто як фоновий супровід освіти старших дошкільнят, а як систематичний багатогранний комплекс із залученням спектру усіх музичних видів діяльності. Увиражено важливість інтегративної функції музичного мистецтва в ознайомленні дітей зі слуханням музики, співом, музично-ритмічними елементами, грою на музичних інструментах.

Ключові слова: арт-освіта; інтеграція; музика; музичне виховання; види музичної діяльності; заклад дошкільної освіти; діти старшого дошкільного віку.

Літ. 10.

Violetta Gorodyska, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
General Pedagogy and Preschool Education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2415-4317>

INTEGRATION OF MUSICAL ACTIVITY IN MODERN PRESCHOOL INSTITUTIONS AS A MEANS OF ART EDUCATION OF PUPILS

The article reveals the importance of art-educational activities in preschool institutions by means of music, music, and music formation of senior preschool children. The essence of key concepts "integration", "integrated", "music", "musical education" (which includes listening to music, singing, musical-rhythmic movements, playing on museum) is also revealed to express the significance of the latter for older preschool children.

It is proven that integration as a combination of sections, topics, subtopics (parts), elements and fragments of educational material into a single whole contributes to the complex mastering of knowledge and skills of pupils of preschool education institutions.

The main means of art education of children in modern preschool education institutions of musical art and its types is distinguished.

In addition, attention is focused on internal integrative connections in the musical activity of senior preschoolers, which arise at the level of interaction of different genre of music and ways of its performance.

Methodical recommendations for effectively conducting various types of musical activity with senior preschoolers are proposed; Examples of their possible integration are given to consolidate acquired knowledge throughout the musical-didactic games of a generalized character. It is proven that the combination of different activities of senior pupils in music lessons not only contributes to the assimilation of musical basics, but also the development of musical abilities, performance and music in general.

The process of music formation in preschool education institutions is not just a background support for the education of senior preschoolers, but as a systematic, multifaceted, complex process with the involvement of a range of musical activities. The importance of the integrative function of musical art in familiarizing children with listening to music, singing, musical-rhythmic elements, playing musical instruments is expressed.

The purpose of the article is to cover an integrated approach to musical activities for the effective course of musical education of senior preschool children in modern domestic preschool institutions.

Keywords: art education; integration; music; musical education; types of musical activity; preschool education institution; preschool children.

Постановка проблеми. Актуальною проблемою сьогодення постає впровадження арт-освіти у практику сучасних вітчизняних ЗДО, наповнення освітнього процесу дошкільнят розмаїтими арт-освітніми технологіями. Нагадаємо, що арт-освіта передбачає надання необхідних знань, умінь та навичок засобами різних видів мистецтв (образотворчого, музичного, театрального). Об'єктом нашої розвідки обрано музику, музичне мистецтво, музико творення вихованців в умовах ЗДО.

Сучасна дошкільня освіта спрямована не лише на отримання окремих знань з різних галузей, а й на їх інтеграцію.

Інтеграція (від лат. “integratio” – “з'єднання”, “відновлення”) означає об'єднання розділів, тем, підтем (частин), елементів, фрагментів у єдине ціле, процес їх взаємного зближення; упорядкування й узгодження, доповнення; підвищення взаємодії між суміжними елементами системи; злагоджене функціонування складових частин цілого [2, 25].

Цей процес передбачає тісний взаємозв'язок розділів, тем, освітніх напрямів на основі системного розкриття сутності навчальних понять і явищ, комплексне опанування засвоєваних знань та вмінь вихованців ЗДО. Іншими словами, *інтегрований* означає “комплексний”; “той, що ґрунтується на об'єднанні й ефективному застосуванні [Там само, 25].

Розвиток сучасної освіти загалом, дошкільної зокрема як її першої ланки невіддільний від інтегрованого підходу до змісту освітнього процесу, формування системного бачення дошкільнятами. Саме картини світу, її багатоаспектний і цілісний характер уможливорює ефективне застосування дітьми старшого дошкільного віку набутих знань і вмінь у різних життєвих ситуаціях та потребах.

Тому видається надзвичайно актуальною реалізація сучасними дошкільними педагогами та музичними керівниками ЗДО інтегрованого підходу до арт-освітньої (музичної) діяльності дошкільнят.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті інтеграції музичних видів мистецтва відстежуємо численні трактування науковців: Т. Лісовська аналізує розвиток творчих здібностей старших дошкільнят упродовж музично-імпровізаторської діяльності [5], описує взаємодію музичної і театралізованої компонент в естетичному вихованні дітей [4]; Ю. Шевченко характеризує поєднання музичного та фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку як умову їх гармонійного розвитку [10]; Л. Журавльова обумовлює формування

творчих здібностей старших дошкільнят засобами узгодження різних видів художньо-творчої діяльності (образотворчої та музично-театральної) [3]; Є. Плющик та Г. Ямчинська увиразнюють новий контент інтегровано-інноваційного навчання, а саме інтегрованих занять з елементами дизайну й музики у сучасному ЗДО [8]. Сьогодні вітчизняні дослідники зосереджують увагу на інтеграції: образотворчої та музичної діяльності (Т. Комарова); образотворчої діяльності та ігор-драматизацій (Л. Артемова); природи й образотворчої діяльності (Є. Трусова).

Визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Оскільки сучасні науковці, увиразнюючи інтегрований підхід до музичної та інших галузей знань, практично не аналізують засобів комплексного використання музичного мистецтва (всіх його видів, а саме вокальної, музично-ігрової, музично-ритмічної діяльності, гри на музичних інструментах) у роботі з дітьми дошкільного віку, остільки **метою** пропонованої статті постає висвітлення інтегративних технологій у реалізації музичних видів діяльності вихованців ЗДО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні однією з найбільш затребуваних у ЗДО фахівці вважають освітню лінію “Дитина у світі культури”, а саме розділ “Музичне мистецтво” для старших дошкільнят. Адже музика – не лише фонний супровід окремих навчальних занять, а й обов'язковий чинник ефективного розвитку творчих (музично-естетичних) здібностей, сенсорних відчуттів, вокальних та інструментальних навичок вихованців, їх мистецько-творчої компетентності загалом.

Зосередимося детальніше на означеному аспекті розглядуваного питання.

Музика – це універсальна мова почуттів, яка тонко сприймається дитячими фібрами душі, долає рамки уявлень, меж і кордонів культур, протягом століть була й залишається потужним джерелом енергії, радості, музично-ритмічної творчості. В епоху розвитку нових цифрових технологій музична освіта, традиційно сприяє якісному та ефективному навчанню, інтеграції та інтеракції всіх музичних проявів особистості.

Музичне виховання передбачає формування особистості дитини засобами музики, розвиток її музичних здібностей, емоційної сфери, творчого потенціалу, музичної культури загалом. Цей процес включає музичну діяльність у таких формах, як слухання музики, спів, музично-ритмічні рухи, гру на дитячих музичних інструментах і музикування.

Важливою складовою музичного виховання дошкільнят є *слухання музики*, що впливає на слухові рецептори, розвиває увагу, пам'ять, формує емоційне сприйняття, рухливі реакції тіла на музику. Водночас відбувається ознайомлення зі спектром музичних творів, упродовж якого діти різноманітним чином проявляють засоби виразності: емоційність, рухливість, меланхолійність, бадьорість тощо. Слухання музичних творів, різних за характером, також по-різному впливає й на дошкільнят: одних зацікавлює, інших спонукає до ритмічних рухів, танців, ще інших – до проспівування, підспівування пісень, відтворення окремих мелодій через гру на музичних інструментах тощо.

Спів як ефективний засіб самовираження дає змогу долати негативні емоції, формувати позитивні почуття, поліпшити настрій, виробити впевненість, артистизм, сміливість, підтримувати душевну рівновагу. Крім того, спів розвиває увагу (концентрацію), пам'ять та уяву, окультурює особистість загалом.

Це відмінний засіб для поліпшення самопочуття й усунення будь-якого психічного напруження. У добу цифрових технологій ефективним постає т.зв. показ комп'ютерної презентації до пісні. Це не просто новомодний тренд, а прекрасний засіб зацікавлення дітей, оскільки сприяє:

- 1) легкому опануванню змісту та виконання пісні;
- 2) інтонаційній чистоті співу;
- 3) яскравому сприйманню музичних образів.

Як ми вже зазначали, під час співу у дітей розвиваються дикція, артикуляція, формуються вокальні навички.

Неперевершеним та ефективним засобом опанування співу, сприймання образу й жанру твору, орієнтації у просторі та імпровізації музично-пластичних образів вважаємо показ відео кліпу до пісні.

Музично-ритмічне виховання як достатньо складний процес спрямоване на розвиток відчуття ритму. Від емоційного сприйняття музики залежать відтворення і координація рухів дошкільнят, їх музично-ритмічні здібності. Музичні заняття, музично-дидактичні ігри, вправи на розвиток відчуття ритму, імпровізація під музику, передача ритмічного малюнку музики рухами формують відчуття ритму, красу рухів, музично-естетичну культуру особистості [1, 17–27]. Основними методами і прийомами музично-ритмічного виховання фахівці вважають вправи, ігри, танцювальні елементи, плескання в долоні, тупотіння ногами, крокування, присідання тощо.

Навчання *гри на музичному інструменті* – це цікава музична подорож, яка “відкриває двері” до самопізнання та творчої реалізації дітей.

Гра на дитячих музичних інструментах сприяє розвитку слуху, ритму та координації рухів, дрібної

моторики, позитивно впливає на емоційний стан, творчість та соціальні навички дошкільнят. Використання традиційних та цифрових дитячих музичних інструментів у сучасному освітньому процесі ЗДО видається ефективним методом навчання і розвитку дітей дошкільного віку.

До речі, музична діяльність у ЗДО охоплює цілий комплекс її видів, передбачає інтегрований підхід до їх реалізації. Так, у музичному мистецтві, як і у музичній діяльності дошкільнят загалом, превалюють внутрішньоінтегративні зв'язки, які виникають на рівні взаємодії різножанрової музики і способів її виконання (наприклад, поєднання вокальної та інструментальної музики об'єднує спів і гру на дитячих музичних інструментах; маршової та вокальної музики – рухи та спів; інструментальної і танцювальної музики – гру на музичних інструментах і танцювальні рухи тощо). Таке поєднання зумовлене логікою та природою музичного мистецтва.

Відтак, внутрішньопредметна інтеграція на музичних заняттях може бути увиразнена як інтегратор опанування мови музики: від окремих видів музичної діяльності до їх органічного поєднання.

Отже, система музичного розвитку старших дошкільнят буде ефективною за умови постійної взаємодії та інтеграції різних видів музичного мистецтва, що, зі свого боку, передбачає об'єднання численних способів музичної діяльності. Основними видами дитячої діяльності в ЗДО, нагадаємо є: пізнавальна, ігрова, практична, творча, музична.

Під час провідної музично-практичної діяльності старших дошкільнят у ЗДО (слухання музичних творів, співу, виконання практичних ритмічних завдань, гри на дитячих інструментах) відбуваються засвоєння дітьми необхідних знань, набуття вмінь, музично-естетичного досвіду тощо.

З огляду на зазначені факти наголосимо: для інтеграції різних видів діяльності старших дошкільнят, їх заняття музикою доцільно збагатити різними музично-дидактичними ігровими ситуаціями, що сприятимуть кращому запам'ятовуванню нового матеріалу (наприклад, здійснюючи незабутню зустріч із мешканцями “Мистецької країни”). Вихователі-методисти часто створюють такі спеціальні ігрові ситуації (діти – музиканти – мандрівники, які подорожують різними мистецькими країнами). За допомогою визначених засобів виразності вихованцям пропонують описати свої враження, розповісти, продемонструвати, відстукати на барабані або відбити ритм руками чи ногами.

Ефективно у контексті інтеграції музичної діяльності для закріплення набутих знань, наприкінці вивчення теми вважаємо **гру “Знавці музики”**, згідно з якою дітям необхідно правильно згрупувати знайомі звуки предметів (скрип дверей чи стукіт дерев'яними ложками), звуки природи

(шум моря, лісу, спів пташок) у “Музичні скриньки”, поступово збільшуючи кількість об’єктів [9, 245].

Не менш доцільним конкретним прикладом інтегрованого підходу до музичної діяльності видається вправа на правильне визначення та розміщення музичних жанрів із метою закріплення набутих навичок.

На початку музично-дидактичної гри “Пісня, танець, марш” ми представили дітям “скрині” у вигляді великих конвертів, оздоблені зображенням відповідних символів (трьох кольорів: жовтий, синій і червоний). Слухаючи музичні твори, дошкільнята визначали, до якого жанру вони належать (н-д, якщо звучить а) танцювальна музика, діти спершу мали увіражнити її жанр – танець; при повторному прослуховуванні цієї ж музики мали відбити музично-ритмічний малюнок, а наприкінці – віднайти на столі аркуш паперу із зображенням синього “кита” і покласти його до відповідного конверта (синього кольору); б) пісня, то визначали жанр твору – пісня, при повторному виконанні відбивали ритм пісні і шукали картон із жовтим “китом”, поміщаючи його до конверта жовтого кольору; в) марш, діти мали назвати жанр музики – марш, відбити ногами маршову музику і відшукати картон із червоним “китом”, поклавши його до червоного конверта [7].

Як бачимо, педагог на музичному занятті шляхом інтегрованого підходу поєднував два види музичної діяльності: слухання музики і відбиття музично-ритмічного малюнка (пасивна форма роботи – слухання – й активна форма – дія).

Аналогічною вправою є слухання музики на визначення музичного жанру та музичного інструмента, де педагог пропонує дітям старшої групи виокремити музичні жанри (три “кити”: пісня, танець, марш) шляхом показу їм відповідно трьох музичних інструментів. Вихованцям роздають видрукувані та заламіновані зображення різних музичних інструментів (бубна, флейти, барабана), а коли звучить певний музичний твір, діти мають визначити його музичний жанр і музичний інструмент, який звучить.

Так, слухаючи укр. нар. пісню у виконанні трьох дівчат “Вийди, вийди, сонечко”, дошкільнята визначають музичний жанр – “пісня”, відповідно показують аркуш із зображенням музичного інструмента, що супроводжує текст пісні – бубон. Коли звучить “Вальс”, діти спершу називають музичний жанр – “танець” і обирають картинку із зображенням флейти. Коли слухають марш, називають музичний жанр – “марш”, показують картку із зображенням барабана [6]. Опісля педагог пропонує музично-інструментальну розважальну гру “Обери музичний інструмент”, під час якої дошкільнята мають обрати один із трьох музичних

інструментів представлених у “музичному куточку”. Музкерівник, вмикаючи один із музичних творів, пропонує дітям, кому він подобається, віднайти музичний інструмент, на якому виконується твір, і чекати на продовження гри. Прослуховуючи по чергово музику різних жанрів, відповідно діти мають самостійно визначити ці жанри і музичні інструменти. Далі гру продовжують лише ті діти, які у руках мають відповідний музичному твору та жанру музики інструмент: якщо це пісня вихованці співають, якщо танець – відбивають ритм; якщо марш – виконують маршову ходьбу.

Як бачимо, педагоги шляхом інтегрованого підходу поєднували різні види музичної діяльності: слухання музики (вибір музичного інструмента), гру на музичному інструменті, спів, танцювальні рухи, відбивання музичного ритму.

Ще однією цікавою інтегративною технологією до музичної діяльності старших дошкільнят є музично-дидактична гра “Знайди свій музичний інструмент” (за допомогою великих вирізаних із картону нот трьох кольорів: жовтої, синьої і червоної).

На музичному занятті з вивчення пісні “Про кольори” вихователь дістає зі скриньки “Музичне мистецтво” одну з нот, (н-д, жовтого кольору), а музичний керівник під цю пісню пропонує віднайти музичні інструменти жовтого кольору; після чого вихователь витягує наступну нотку – синю – і знову ж під пісню про кольори (на час) педагог пропонує відшукати у групі музичні інструменти синього кольору; і витягує зі скриньки червону нотку – хто не знайшов жодного музичного інструмента, то знаходить музичні інструменти червоного кольору. Тепер усі вихованці мають різні музичні інструменти і різного кольору. Тим часом музичний керівник пропонує пограти з дітьми у гру “Граї, музичний інструмент”, озвучує її правила. Якщо звучатиме **весела** музика, то у гру вступають лише ті вихованці, які обрали і мають у руках музичні інструменти **червоного кольору**; якщо линуть **сумні звуки**, грають ті діти, які мають лише музичні інструменти **синього кольору**; якщо мелодія **спокійна** – грають ті, котрі мають музичні інструменти **жовтого кольору**. На завершення музичний керівник пропонує дошкільнятам слухати і співати пісню “Про кольори”, ритмічно рухатися під неї та грати на музичних інструментах, які мають діти.

Отже, ігри “Знайди свій музінструмент” та “Граї, музичний інструмент” уможливають інтеграцію різних видів музичної діяльності: слухання музики, співу, відбивання музичного ритму, гри на музичних інструментах.

Результати практичної роботи дошкільних освітян підтверджують ефективність комплексного, інтегрованого підходу до основних видів музичної

діяльності (слухання музичних творів, пісенної, ритмічної, музично-виконавської) в умовах сучасного вітчизняного ЗДО.

Висновки. Отже, завдяки залученню до різних видів музичної діяльності старший дошкільник не лише занурюється у мистецьку атмосферу, а й формує слухацьку, виконавську та глядацьку культуру. Дитина створює, виконує та “проживає” музичні образи, що сприяють виразненню її емоційно-ціннісного ставлення до світу, себе та інших. Упродовж музичної діяльності розвиваються музичні здібності, слух, музична пам’ять, уважність і емоційність, а отримані результати, зі свого боку, мотивують вихованців до подальшої музико-творчої активності.

Доходимо висновку, що музика – це не просто розважальний контент в освітньому процесі дитини, а важливий освітній та виховний чинник її музичної діяльності та гармонійного розвитку особистості загалом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Априєлева І., Пивоваренко М. Роль музично-ритмічної гімнастики у процесі морально-естетичного виховання дітей дошкільного віку. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика*. 2020. № 3(96). С. 17–27. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/1117824>
2. Городиська В.В. Методика арт-освіти дітей дошкільного віку: навч.-метод. посіб. Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2025. 168 с.
3. Журавльова Л. Формування творчих здібностей старших дошкільників засобами інтеграції різних видів художньо-творчої діяльності. *Молодь і ринок*. 2019. № 1 (168). С. 17–22.
4. Лісовська Т. Інтеграція музичної та театралізованої діяльності в естетичному вихованні дітей. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія “Педагогіка. Психологія”*, 2025. Вип. 7. С. 128–132. URL: <https://journals.academ.vinnica.ua/index.php/ped-psyh/article/view/233/219>
5. Лісовська Т.А. Розвиток творчих здібностей старших дошкільників у процесі музично-імпровізаторської діяльності. *Наука і освіта. Традиції та новачі сучасної освіти в Україні*. 2013. № 3. С. 93–95.
6. Музично-дидактична гра “Пісня-танець-марш”, 6-й р.ж. URL: <https://vseosvita.ua/library/muzychno-dydaktychna-hra-pisnya-tanets-marsh-6i-rzh-921550.html>
7. Музично-дидактична гра “Пісня, танець, марш”. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=JrkN87A-4SQ>
8. Плющик Є.В., Ямчинська Г.В. Інтегровані заняття з елементами дизайну і музики в дошкільному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. – хрестоматія для вихователів. 1-е вид. Київ: КНТ, 2017. 164 с.
9. Програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” (нова редакція). У 2 ч. Ч. II. Від трьох до шести (семи) років / Аксьонова О.П., Анішчук А.М., Артемова Л.В. [та ін.]; наук. кер. О.І. Кононко: ТОВ. МЦФЕР-Україна. 2014. 452 с.
10. Шевченко Ю.М. Інтеграція музичного та фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку як

умова їх фізичного розвитку. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-muzykalnogo-i-fizicheskogo-vospitaniya-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-kak-uslovie-ih-fizicheskogo-razvitiya/viewer>

REFERENCES

1. Aprieliava, I. & Pyvovarenko, M. (2020). Rol muzychno-rytmichnoi himnastyky u protsesi moralno-estetychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku [The role of musical-rhythmic gymnastics in the process of moral and aesthetic education of preschool children]. *Personality spirituality: methodology, theory and practice*. No. 3 (96). pp. 17–27. [in Ukrainian].
2. Horodyska, V.V. (2025). Metodyka art-osvity ditei doshkilnoho viku: navch.-metod. posib. [Methods of art education of preschool children: teaching method. a manual]. Drohobych, 168 p. [in Ukrainian].
3. Zhuravlova, L. (2019). Formuvannia tvorchykh zdibnostei starshykh doshkilnykiv zasobamy intehtatsii ryznykh vydiv khudozhno-tvorchoi diialnosti [Formation of creative abilities of senior preschoolers by means of integration of different types of artistic and creative activity]. *Youth & market*. No.1 (168). pp. 17–22. [in Ukrainian].
4. Lisovska, T. (2025). Intehtatsiia muzychnoi ta teatralizovanoi diialnosti v estetychnomu vykhovanni ditei. [Integration of musical and theatrical activity in aesthetic education of children]. *Scientific Bulletin of the Vinnytsia Academy of Continuing Education. Series “Pedagogy. Psychology”*. Vol. 7. pp. 128–132. Available at: <https://journals.academ.vinnica.ua/index.php/ped-psyh/article/view/233/219> [in Ukrainian].
5. Lisovska, T.A. (2013). Rozvytok tvorchykh zdibnostei starshykh doshkilnykiv u protsesi muzychno-improvizatorskoi diialnosti [Development of creative abilities of senior preschoolers in the process of musical and impervise activity]. *Science and education. Traditions and innovations of modern education in Ukraine*. No. 3. pp. 93–95. [in Ukrainian].
6. Muzychno-dydaktychna hra “Pisnia-tanets-marsh”, 6-y r.zh. [Muzychno-Dydaktychna HRA “Pisnia-Tanets-Marsh”, 6-Y r.zh.]. Available at: <https://vseosvita.ua/library/muzychno-dydaktychna-hra-pisnya-tanets-marsh-6i-rzh-921550.html>
7. Muzychno-dydaktychna hra “Pisnia, tanets, marsh” [Muzychno-Dydaktychna HRA “Pisnia, Tanets, Marsh”]. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=JrkN87A-4SQ>
8. Pliushchik, Ye.V. & Yamchynska, H.V. (2017). Intehtrovani zaniattia z elementamy dyzainu i muzyky v doshkilnomu navchalnomu zakladi: navch.-metod. posib. – khrestomatiia dlia vykhovateliv [Integrated classes with design and music elements in preschool: a teaching method. a manual. Reader for caregivers]. Kyiv, 164 p. [in Ukrainian].
9. Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku “Ya u Sviti” (nova redaktsiia). (2014). [Preschool Age Development Program “I am in the World” (New Edition). In 2 h. II. From three to six (seven) years / Aksenova O.P., Anishchuk A.M., Artemova L.V. [and others]; Sciences. Ker. O.L. Kononko]. Ltd. ICFF-Ukraine. 452 p. [in Ukrainian].
10. Shevchenko, Yu.M. (2025). Intehtratsiia muzychnoho ta fizychnoho vykhovannia ditei starshoho doshkilnoho viku yak umova yikh fizychnoho rozvytku. [Integration of musical and physical education of older preschool children as a condition of their physical development]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-muzykalnogo-i-fizicheskogo-vospitaniya-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-kak-uslovie-ih-fizicheskogo-razvitiya/viewer>

Стаття надійшла до редакції 17.07.2025

УДК 616.8(075.8)–053.6

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.339747>

Ірина Усатова, кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри спортивних ігор
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9485-6111>
Віталій Пустовалов, кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
доцент кафедри спортивних ігор
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3737-7381>
Тетяна Король, старший викладач кафедри спортивних ігор
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0248-324X>
Вікторія Супрунович, кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
доцент кафедри спортивних ігор
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0238-5066>
Роман Халявка, викладач кафедри спортивних ігор
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0502-3791>

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ОСВІТНЬО-КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Стаття присвячена дослідженню ігрової діяльності як ефективного засобу освітньо-корекційної роботи з дітьми, які мають порушення опорно-рухового апарату (ПОРА). Проаналізовано її вплив на фізичний, соціальний, емоційний та когнітивний розвиток, наведено види ігор, адаптованих до потреб таких дітей, та окреслено форми ігрової діяльності в роботі з дітьми з порушеннями ОРА. Визначено основні принципи організації ігрової діяльності: індивідуалізація підходу, інклюзивність, доступність і безпека, стимулювання розвитку, психоемоційна підтримка, систематичність і послідовність, мотивація і заохочення, співпраця з батьками та фахівцями.

Ключові слова: порушення; опорно-руховий апарат; організація; ігрова діяльність; корекційна робота.

Літ. 6.

Iryna Usatova, Ph.D. (Pedagogy),
Senior Lecturer of the Sports Games Department,
Bohdan Khmelnytskyi National University in Cherkasy
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9485-6111>
Vitaliy Pustovalov, Ph.D. (Physical Education and Sports),
Associate Professor of the Sports Games Department,
Bohdan Khmelnytskyi National University in Cherkasy
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3737-7381>
Tatyana Korol, Senior Lecturer of the Sports Games Department,
Bohdan Khmelnytskyi National University in Cherkasy
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0248-324X>
Victoria Suprunovych, Ph.D. (Physical Education and Sports),
Associate Professor of the Sports Games Department,
Bohdan Khmelnytskyi National University in Cherkasy
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0238-5066>
Roman Khalyavka, Lecturer of the Sports Games Department,
Bohdan Khmelnytskyi National University in Cherkasy
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0502-3791>

PLAY ACTIVITY AS A MEANS OF EDUCATIONAL AND CORRECTIVE WORK OF CHILDREN WITH DISORDERS OF THE MUSCLE-MOTOR SYSTEM

The article is devoted to the study of play activities as an effective means of educational and correctional work with children with musculoskeletal disorders (MSDs). Its impact on physical, social, emotional, and cognitive development is analyzed, types of games adapted to the needs of such children are presented, and forms of play activity in working with children with MSS

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ОСВІТНЬО-КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

disorders are outlined. The main principles of organizing play activities have been identified: individualization of the approach, inclusiveness, accessibility and safety, stimulation of development, psycho-emotional support, persistency and consistency, motivation and encouragement, cooperation with parents and specialists.

The purpose of the study is to substantiate the effectiveness of using play activities as a means of educational and correctional work with children with musculoskeletal disorders.

Research objectives: to determine the principles of organizing play activities taking into account the characteristics of the child; to find out the importance of play activities for children with musculoskeletal disorders; to analyze the types of games used in correctional work.

It has been determined that for children with (MSDs), play performs not only an entertaining, but also an important corrective, socialization, and psychotherapeutic function. The article presents a typology of children with the above-mentioned disorders, a classification of games (didactic, mobile, role-playing, computer). It has been shown that play activities can be a key means of overcoming physical and social barriers, developing self-care skills, and social adaptation. The conclusion is made about the importance of further development and implementation of game methods in special pedagogical practice. Game activity as a means of educational and correctional work with children with musculoskeletal disorders is extremely effective due to its naturalness, motivation, complexity and adaptability. It helps not only to physically correct movement disorders, but also promotes the harmonious psycho-emotional and social development of the child, improves their quality of life and level of social integration.

Keywords: disorders; musculoskeletal system; organization; play activities; correctional work.

Постановка проблеми. У сучасному світі ігрова діяльність вважається одним з найефективніших засобів навчання та розвитку дітей. Особливо це стосується дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, для яких ігри можуть стати не лише способом розваги, а й важливим інструментом корекційної роботи. Проблема організації індивідуального навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату є однією з найактуальніших у теорії і практиці спеціальної педагогіки [5, 1]. У цій статті ми розглянемо значення ігрової діяльності, її вплив на розвиток дітей з обмеженими можливостями, а також принципи та форми до її реалізації в освітньо-корекційній практиці.

Ігрова діяльність – це природна форма активності дитини, у процесі якої вона пізнає світ, розвиває мислення, мовлення, рухові навички, вчиться взаємодіяти з оточенням. У випадку дітей з порушенням ОРА гра стає не просто засобом розвитку, а ключовим елементом у подоланні фізичних, психологічних та соціальних бар'єрів.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Літературні джерела свідчать, що впродовж останніх років погіршується стан здоров'я дорослого й дитячого населення. Зберігається стійка тенденція до зростання патології опорно-рухового апарату загалом та серед дітей [2, 58].

Аналіз науково-методичних джерел підтвердив, що цій проблемі приділяли увагу багато фахівців і на сьогодні розроблено чимало лікувально-реабілітаційних комплексів. Однак потрібно впроваджувати в навчально-виховні заклади нові засоби й методики, які б позитивно сприймалися дітьми та спонукали виконувати запропоновані комплекси за допомоги ігрової діяльності [4, 306].

Проблемами організації ігрової діяльності у роботі з дітьми із порушеннями функцій опорно-рухового апарату займалися багато авторів, наприклад, Д. Агафонов, Ш. Азарський, А. Альошина,

В. Бажмін, Н. Богдановська, П. Віндюк, О. Гаяш, Г. Григоренко, Т. Гурковська, Н. Жилка, О. Звіряка, А. Колупаєва, М. Супрун, А. Шевцов, О. Чеботарьова та багато інших. Все це вказує на актуальність обраної теми і необхідність її подальшого розвитку в сучасних умовах.

Більшість вітчизняних і зарубіжних дослідників (О. Варга, О. Захаров, В. Екслейн, О. Карабанова, Л. Костіна, Г. Лендрет, К. Мустакас, Р. Овчарова, В. Оклендер, А. Осипова, А. Співаковська та ін.) переконані, що гра може бути корисним інструментом для діагностики і корекції будь-яких порушень дитячого розвитку [3, 22].

Ігрова діяльність має надзвичайно важливе значення для всебічного розвитку дітей, зокрема й для дітей з порушеннями ОРА. Вона виконує не лише розважальну, а й корекційно-реабілітаційну, соціалізаційну та навчальну функції.

Мета дослідження: обґрунтувати ефективність використання ігрової діяльності як засобу освітньо-корекційної роботи з дітьми з порушенням опорно-рухового апарату.

Завдання дослідження:

1. Визначити принципи організації ігрової діяльності з урахуванням особливостей дитини.
2. З'ясувати значення ігрової діяльності для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату.
3. Проаналізувати види ігор що використовуються в корекційній роботі.

Виклад основного матеріалу. Порушення опорно-рухового апарату (ОРА) у дітей створюють істотні перешкоди для їхнього фізичного, емоційного, соціального та пізнавального розвитку. У таких умовах ігрова діяльність постає як унікальний і надзвичайно потужний засіб корекційного та освітнього впливу.

Порушення ОРА можуть бути як вродженими, так і набутими. Такі діти зазвичай мають труднощі з координацією рухів, м'язовим тонусом, самостійним пересуванням, моторикою, а також супутні

проблеми в когнітивній, емоційній та мовленнєвій сферах. Через обмеження фізичної активності у них часто спостерігаються труднощі в спілкуванні, занижена самооцінка, підвищена тривожність.

Діти з порушеннями опорно-рухового апарату являють собою неоднорідну та поліморфну категорію, як у клінічному, так і психолого-педагогічному аспектах. У залежності від природи порушень опорно-рухового апарату таких дітей умовно можна поділити на кілька груп:

- діти з порушеннями моторної сфери внаслідок захворювань нервової системи (зокрема, хворі на дитячі церебральні паралічі, поліомієліт);

- діти з вродженою патологією опорно-рухового апарату (зокрема, з вродженими вивихами стегна, кривошиєю, клишоногістю та іншими деформаціями стоп, аномаліями розвитку хребта (сколіоз), недорозвитком і дефектом кінцівок, аномаліями розвитку пальців кисті, артрогрипозом тощо);

- діти з набутими захворюваннями й травмами опорно-рухового апарату (зокрема, з травматичними пошкодженнями спинного мозку, головного мозку і кінцівок, поліартритом, захворюваннями скелету (туберкульоз, пухлини кісток, остеомієліт), системними захворюваннями скелету (хондродистрофія, рахіт);

- діти, які мають порушення опорно-рухового апарату спадкової етіології з прогресуючими м'язовими атрофіями (міопатія Дюшенна, невральна аміотрофія Шарко-Марі, аміотрофія Вердинга-Гоффмана тощо).

У педагогічній практиці прийнято також розрізняти категорії дітей з порушеннями опорно-рухового апарату щодо їх психофізичних особливостей і можливостей оволодіння навчальним матеріалом, зокрема:

- 1) діти з порушеннями функцій опорно-рухового апарату різного етіопатагенезу, які пересуваються самостійно або за допомогою допоміжних ортопедичних засобів і, що мають психічний розвиток, близький до нормального;

- 2) діти, позбавлені можливості самостійного пересування і самообслуговування, із затримкою психічного розвитку та збереженням мовлення;

- 3) діти з церебральними паралічами (ДЦП), ускладненими затримкою психічного розвитку, тяжкими дизартричними та іншими мовленнєвими порушеннями;

- 4) діти з ДЦП, які мають розумову відсталість різного ступеню тяжкості;

- 5) діти з ДЦП, які мають порушення слуху і зору різного ступеню тяжкості [6, 2–3].

Ігрова діяльність є природним способом взаємодії дитини з навколишнім світом. У контексті спеціальної педагогіки гра має не лише розважальний характер, але й допомагає закріпити знання та навички у доступній формі.

Важливим корекційно-розвивальним завданням у ранньому, а також молодшому та старшому дошкільному віці виступає розвиток довільних рухів, дрібної моторики рук. Формування дрібної моторики видається надзвичайно важливим у світлі оволодіння дітьми з порушеннями опорно-рухового апарату навичками самообслуговування, предметної, ігрової, трудової, навчальної діяльності. У процесі формування дрібної моторики розвивається просторове сприймання, довільна увага, пам'ять, мислення, уява, мовлення, тобто активізується вся психічна діяльність дитини. Таким чином, вузько-спеціальне завдання з розвитку дрібної моторики трансформується у магістральне та одне з головних завдань дошкільного періоду.

Форми ігрової діяльності в роботі з дітьми з порушеннями ОРА

1. Рухливі ігри з адаптованими елементами: враховуючи фізичні обмеження, рухливі ігри можуть бути модифіковані – наприклад, використовуються м'ячі різного розміру, ігри сидячи, за допомогою тренажерів чи підтримки.

2. Дидактичні ігри: спрямовані на розвиток пізнавальних процесів, уваги, пам'яті, мислення. Їх можна проводити в індивідуальній чи груповій формі.

3. Ігри на розвиток дрібної моторики: використання конструктора, мозаїк, ліплення, малювання тощо позитивно впливає не лише на фізичний розвиток, а й на мовлення та когнітивні функції.

4. Рольові ігри: допомагають розвивати уяву, комунікативні навички, сприяють кращій соціальній адаптації.

5. Комп'ютерні та інтерактивні ігри: за наявності обмежень у рухливості, використання спеціальних комп'ютерних програм стає важливою альтернативою для формування пізнавальних навичок і взаємодії.

Визначено, що ігрова діяльність є потужним засобом освітньо-корекційної роботи з дітьми з порушеннями опорно-рухового апарату. Вона не лише допомагає в розвитку фізичних навичок, але й сприяє соціалізації (формує навички взаємодії, вчить працювати в колективі), емоційному (знижує рівень тривожності, агресії, сприяє емоційному розвантаженню) та когнітивному (сприяє розвитку моторики, координації рухів, просторової орієнтації). Важливо, щоб ігри були адаптовані до індивідуальних потреб кожної дитини, що дозволить їй максимально реалізувати свій потенціал і відчути радість від навчання та спілкування.

Основні принципи організації ігрової діяльності:

1. *Індивідуалізація підходу.* Порушення ОРА можуть суттєво різнитися, тому важливо адаптувати ігрову діяльність до можливостей кожної дитини. Це включає підбір ігор відповідно до моторних, когнітивних та емоційних особливостей.

Кожна дитина з порушеннями опорно-рухового апарату має унікальний набір фізичних та психічних особливостей. Тому педагог або корекційний спеціаліст має ретельно вивчити стан здоров'я, рівень розвитку рухових навичок, психологічні особливості, інтереси та мотивацію дитини. На основі цих даних підбирається тип гри, складність завдань та форма взаємодії. Наприклад, дитина з обмеженою рухливістю рук може виконувати завдання, що не потребують активного залучення кистей, а дитина з порушеннями координації – вправи, що розвивають баланс і рівновагу.

2. Інклюзивність. Організація ігор має сприяти інтеграції дітей з ПОРА у спільне середовище з однолітками. Важливо створювати умови, за яких дитина відчуватиме себе повноцінним учасником гри. Ігрова діяльність сприяє розвитку комунікативних навичок і соціальної адаптації. Спільні ігри з однолітками або дорослими допомагають дітям навчитися співпрацювати, взаємодіяти, ділитися емоціями і досвідом, розвивати емпатію та соціальну відповідальність. Це особливо важливо для дітей з обмеженими можливостями, які можуть відчувати соціальну ізоляцію.

3. Доступність і безпека. Особливу увагу потрібно приділяти безпеці дитини під час ігрової діяльності. Це включає вибір безпечного простору (без гострих кутів, слизьких поверхонь), використання адаптованих та сертифікованих іграшок і обладнання, а також контроль за правильним виконанням рухів, щоб уникнути травм. Важливо також враховувати фізичний стан дитини, не допускати перевантажень і враховувати її втомлюваність. Варто уникати перешкод, що можуть спричинити додаткову травматизацію або створити фізичні бар'єри.

4. Стимулювання розвитку. Гра має сприяти розвитку рухових навичок, дрібної моторики, мовлення, емоційної сфери, а також когнітивних процесів. Для цього можна використовувати сенсорні іграшки, інтерактивні технології, музичний супровід тощо.

5. Психоемоційна підтримка. Позитивна атмосфера, підтримка дорослих та розуміння з боку інших дітей є важливими для формування впевненості, мотивації та активності дитини у грі. Для успішної корекції дитина має почуватися в безпеці і довірі, бути впевненою у своїх силах. Важливо створити дружню атмосферу, де дитина не боїться помилок, отримує підтримку і розуміння від педагога. Це знижує тривожність, покращує емоційний стан і сприяє активнішій участі в заняттях.

6. Систематичність і послідовність. Ефективність корекційної роботи залежить від регулярності занять. Ігрові вправи повинні проводитись систематично, з поступовим підвищенням складності завдань. Це допомагає дитині поступово розвивати

навички, закріплювати досягнення і не втрачати мотивацію. Кожне заняття має логічно продовжувати попереднє і враховувати поточний рівень розвитку.

7. Мотивація і заохочення. Для дитини важливо відчувати інтерес і бажання брати участь у грі. Тому ігри мають бути цікавими, зрозумілими, викликати позитивні емоції. Педагог може використовувати систему заохочень – похвалу, маленькі нагороди, візуальні стимулюючі елементи, щоб підтримати бажання дитини продовжувати навчання і реабілітацію. Це формує позитивне ставлення до занять і допомагає долати труднощі.

8. Співпраця з батьками та фахівцями. Організація ігрової діяльності повинна ґрунтуватися на консультаціях з педагогами, логопедами, реабілітологами та батьками. Це дозволяє краще враховувати потреби дитини і коригувати ігрові методики. Включення батьків у корекційний процес через ігрову діяльність значно підвищує ефективність реабілітації. Батьки отримують знання і навички для підтримки дитини вдома, що забезпечує продовження занять поза межами спеціалізованих центрів. Це також сприяє зміцненню емоційного зв'язку і підтримці позитивного психологічного клімату в сім'ї.

Дослідження показало, що ігрові заняття для дітей з порушеннями рухової активності дають результати, для кожної дитини – індивідуально. Посилення впливу можна досягти в результаті використання різного спектра ігор та різних рівнів розвитку дітей. Саме через гру дитина пізнає світ, взаємодіє з однолітками, розвивається емоційно, інтелектуально та фізично. Для дітей з ПОРА гра стає не лише джерелом радості, але й потужним реабілітаційним інструментом. Гра – це ефективний метод у роботі спеціалістів. Через неї реалізується корекційно-розвивальна програма. Наприклад:

1. Фізичний розвиток: ігри, що включають рухи, допомагають зміцнити м'язи, покращенню координації та гнучкості. Наприклад, адаптовані спортивні ігри можуть допомогти дітям розвивати фізичні навички, необхідні для повсякденного життя. Також використання м'ячів, бочке або кеглі, які можна грати сидячи, спеціальних тренажерів або ігор на свіжому повітрі може бути дуже корисним.

2. Соціалізація: ігри сприяють розвитку комунікативних навичок, вчать дітей взаємодіяти один з одним, ділитися іграми, вирішувати конфлікти та працювати в команді. Це особливо важливо для дітей з обмеженими можливостями, які можуть відчувати труднощі в соціальних взаємодіях.

3. Емоційний розвиток: ігрова діяльність допомагає дітям виражати свої емоції, вчать їх справлятися з розчаруваннями та радіти перемогам. Це

важливо для формування емоційної стійкості та позитивного ставлення до себе. Малювання, ліплення або конструювання допомагають розвивати дрібну моторику та креативність.

4. Когнітивний розвиток: багато ігор сприяють розвитку мислення, пам'яті та уваги. Наприклад, настільні ігри, вони можуть бути використані для розвитку стратегічного мислення та соціальних навичок, або логічні завдання можуть бути адаптовані для дітей з обмеженими можливостями, що дозволяє їм розвивати когнітивні навички.

5. Корекційно-розвитковий потенціал: ігри можуть бути адаптовані для конкретних порушень – з використанням спеціальних засобів, технічних пристроїв, сенсорних матеріалів. Наприклад, ігри з використанням тактильних матеріалів, або спеціальні комп'ютерні ігри з адаптивним керуванням.

У корекційній роботі з дітьми, які мають порушення опорно-рухового апарату ОРА, використовують різноманітні види ігор, адаптовані до фізичних можливостей та індивідуальних потреб кожної дитини. Вибір ігор залежить від цілей корекції: фізичної, психоемоційної, когнітивної чи соціальної.

Важливим засобом адаптивного фізичного виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту є корекційно-розвивальні рухливі ігри. Вони сприяють формуванню та вдосконаленню життєво необхідних рухів, всебічному фізичному розвитку та зміцненню здоров'я дитини, вихованню позитивних моральних і вольових якостей.

Для дітей з порушеннями розвитку доцільним є застосовування різноманітних корекційно-розвивальних рухливих ігор. Власне, рухлива гра дозволяє ненав'язливо вирішувати безліч корекційно-розвивальних завдань, ініціюючи активність самих дітей (на даному етапі розвитку спеціальної освіти рухливі ігри є базою для існування таких корекційних методик, як: сенсорно-інтегративна терапія, нейрокорекція та інші). Поєднання у рухливій грі трьох компонентів – фізичної вправи, емоційного тренінгу та розумового навантаження – наближує дитину до природного життя, засвоєння елементів соціальних навичок та взаємовідносин, розвитку особистості в цілому. Під час ігор створюється позитивна атмосфера, яка дозволяє дітям та дорослим виплеснути свої емоції назовні, що позитивно відбивається на подальшій поведінці та спілкуванні їх вдома. Тут вони можуть покричати, пошуміти, побігати вдосталь, посміятися приносить лише позитивний ефект від занять.

Рухливі ігри сприяють формуванню та розвитку особистісних якостей дітей: уміння діяти в колективі, кмітливості, організованості, взаємодопомозі, позитивному ставленню до товаришів, контролювати свої дії, уваги, дисциплінованості, уміння долати посильні труднощі [2, 3–4].

Основні види ігор включають дидактичні, рухливі, сюжетно-рольові, ігри-драматизації, а також ігри для розвитку дрібної моторики. *Дидактичні ігри* спрямовані на розвиток пізнавальних процесів, таких як мислення, пам'ять, увага, мовлення. Вони можуть бути з предметами, настільно-друковані, словесні, або комбіновані. *Ігри з предметами:* розвивають сенсорні уявлення, моторику, вчать розрізняти кольори, форми, розміри. Приклади: ігри з мозаїкою, кубиками, природними матеріалами, сюжетними та безсюжетними іграшками. *Настільно-друковані ігри:* формують уміння знаходити схожість, складати ціле з частин, розвивають логічне мислення. Приклади: лото, доміно, розрізні картинки. *Словесні ігри:* сприяють розвитку мовлення, збагаченню словникового запасу, формуванню уявлень про навколишній світ. Приклади: ігри на підбір слів, на розвиток мовних навичок, на узагальнення та класифікацію. *Рухливі ігри* задовольняють потребу дітей у русі, сприяють розвитку координації, спритності, рівноваги, швидкості. Вони можуть бути сюжетними, несюжетними, з елементами спорту. *Сюжетні рухливі ігри:* засновані на певному сюжеті, наприклад, "Коники", "Зайці та вовк", "Сонечко та дощик". *Несюжетні рухливі ігри (ігрові вправи):* спрямовані на розвиток певних рухів, наприклад, ходьби, бігу, стрибків. *Ігри з елементами спорту:* розвивають координацію, швидкість, силу, витривалість. Приклади: городки, настільний теніс, бадмінтон, футбол. Сюжетно-рольові ігри дозволяють дітям імітувати різні життєві ситуації, розвивають уміння спілкуватися, брати на себе різні ролі, вирішувати конфлікти.

Висновки. Ігрова діяльність є важливою складовою освітньо-корекційного процесу у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. Вона не лише допомагає компенсувати фізичні вади, але й сприяє всебічному розвитку особистості дитини. Комплексне використання ігрових методів у педагогічній практиці дозволяє забезпечити успішну соціальну інтеграцію, розвиток пізнавальної сфери та формування навичок самообслуговування, що є запорукою подальшої якості життя таких дітей.

Перспективи дослідження даного напрямку полягають у пошуках нових стимулюючих можливостей ігрового методу, проведення заняття у формі фізкультурної корекційно-розвивальних рухливих ігор, для підвищення мотивації дітей до рухово-ігрової діяльності, щоб сприяти більш ефективній корекції наявних проблем в опорно-руховому апараті за значеної категорії дітей.

Очевидно, що рішення цієї проблеми полягає в подальшому вдосконаленні лікувально-профілактичних заходів, упровадженні в широку практику інструментальних неінвазивних методів моніторингу [1, 59].

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрійчук О.Я. Фізична реабілітація в системі охорони здоров'я дітей зі статичними порушеннями опорно-рухового апарату. *Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Фізичне виховання і спорт*. 2017. № 26. С. 58–62. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/13544>

2. Заплатинська А., Шевчук Л. Рухливі ігри як засіб адаптивної фізичної культури для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. *Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*. 2020. № 3. С. 57–63. DOI: 10.31654/2663-4902-2020-PP-3-57-63

3. Литвиненко С.А., Ямницький В.М. Ігрова терапія як засіб психологічної допомоги. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. пр. Рівненський державний гуманіт. університет. Рівне, 2008. Вип. 41. С. 21–24.

4. Середя Л.В., Лянной Ю.О. Порушення функцій опорно-рухового апарату в дітей дошкільного віку як сучасна проблема. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: збірник наукових праць Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Луцьк, 2013. № 1 (21). С. 306–310. DOI: 10.15391/fvsk.2013-1.021

5. Чеботарьова О.В. Організаційно-педагогічні умови індивідуального навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2006. 18 с.

6. Програма розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату : Рекомендовано Міністерством освіти і науки України / лист Міністерства освіти і науки від 05.12.2012 №1/11-18795. URL: <http://programma-rozvitku-ditey-doshkilnogo-viku-z-porushenniyami-oporno-rukhovogo-aparatu1>

REFERENCES

1. Andriichuk, O.Ya. (2017). Fizychna rehabilitatsiia v systemi okhorony zdorovia ditei zi statychnymy porushenniamy oporno-rukhovoho aparatu [Physical rehabilitation in the healthcare system of children with static musculoskeletal disorders]. *Youth Scientific Bulletin of the Lesya Ukrainka Eastern European National University. Physical*

Education and Sports, No. 26. pp. 58–62. Available at: <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/13544> [in Ukrainian].

2. Zaplatynska, A. & Shevchuk, L. (2020). Rukhlyvi hry yak zasib adaptivnoi fizychnoi kultury dlia ditei z porushenniamy oporno-rukhovoho aparatu ta intelektu [Outdoor games as a means of adaptive physical culture for children with musculoskeletal and intellectual disabilities]. *Scientific notes. Series "Psychological and pedagogical sciences" Nizhyn State University named after Nikolai Gogol*. No. 3. pp. 57–63. DOI: 10.31654/2663-4902-2020-PP-3-57-63 [in Ukrainian].

3. Lytvynenko, S.A. & Yamnytskyi, V.M. (2008). Ihrova terapiia yak zasib psykholohichnoi dopomohy [Play therapy as a means of psychological assistance]. *Updating the content, forms and methods of teaching and upbringing in educational institutions: collection of scientific works. Rivne State Humanitarian University*. Vol. 41. Rivne, pp. 21–24. [in Ukrainian].

4. Sereda, L.V. & Liannoi, Yu.O. (2013). Porushennia funktsii oporno-rukhovoho aparatu v ditei doshkilnogo viku yak suchasna problema [Musculoskeletal system dysfunction in preschool children as a modern problem]. *Physical education, sports and health culture in modern society: collection of scientific works of the Lesya Ukrainka Eastern European National University*. No. 1(21). Lutsk, pp. 306–310. DOI: 10.15391/fvsk.2013-1.021 [in Ukrainian].

5. Chebotarova, O.V. (2006). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy indyvidualnoho navchannia ditei z porushenniamy oporno-rukhovoho aparatu [Organizational and pedagogical conditions of individual education of children with musculoskeletal disorders]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 18 p. [in Ukrainian].

6. Prohrama rozvytku ditei doshkilnogo viku z porushenniamy oporno-rukhovoho aparatu (2012). [Development program for preschool children with musculoskeletal disorders: Recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine / letter from the Ministry of Education and Science from 05.12.2012 №1/11-18795]. Available at: <http://programma-rozvitku-ditey-doshkilnogo-viku-z-porushenniyami-oporno-rukhovogo-aparatu1>. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 14.07.2025



“Освіта – це не те, що робить учитель, а природний процес, який розгортається спонтанно в людині”.

Марія Монтесорі
італійська лікарка

“Розум прагне мислити. У кожному дарі людської природи закладене прагнення піднятися зі стану бездіяльності”.

Йоганн Генріх Песталоцці
швейцарський педагог



ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

УДК 37.016:821.161.2+821(100)-3:378.147:316.7
DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.339262>

Марія Гудз, асистент кафедри української та зарубіжної літератур і методик їх навчання
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5597-5590>

Наталія Грицак, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української та зарубіжної літератур і методик їх навчання
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4744-7072>

Микола Кебало, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької філології та методики навчання німецької мови
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3339-9412>

Іван Яцюк, кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології та методики навчання німецької мови
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9575-8479>

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

У статті з'ясовано сутність міжкультурної компетентності учнів та її структурні компоненти (аксіологічний, когнітивний і діяльнісний). Обґрунтовано значення інтегративного підходу й міжпредметних зв'язків, що поєднують мовно-літературні дисципліни. Запропоновано приклади завдань із використанням автентичних матеріалів, які сприяють розвитку критичного мислення, читацьких і мовленнєвих умінь, емоційного інтелекту, ціннісних орієнтацій й поваги до культурного різноманіття. Результати доводять ефективність запропонованих підходів у сучасному навчальному процесі.

Ключові слова: міжкультурна компетентність; інтегративний підхід; міжпредметні зв'язки; Нова українська школа; німецька мова; українська література; зарубіжна література; критичне мислення.

Табл. 1. Літ. 15.

Maria Hudz, Assistant of the Ukrainian and Foreign Studies Literature and Methods of Their Teaching Department, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5597-5590>

Nataliia Hrytsak, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of the Theory and Methods of the Ukrainian and World Literature Department, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4744-7072>

Mykola Kebalo, Ph.D. (Philology), Associate Professor of the German Philology and Methods of Teaching German Department, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3339-9412>

Ivan Yatsyuk, Ph.D. (Philology), Associate Professor of the German Philology and Methods of Teaching German Department, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9575-8479>

INTEGRATIVE APPROACH AS A MEANS OF FORMING STUDENTS' INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article addresses the issue of developing students' intercultural competence within the framework of current educational transformations guided by the New Ukrainian School Concept. The author emphasizes the necessity of an integrative approach that ensures the interaction of subjects in the language and literature cycle, thereby fostering the holistic development of students' personalities. Particular attention is paid to the possibilities of combining the study of the German language with the

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

integrated course of literature (Ukrainian and world literature) in order to stimulate cognitive activity, enhance critical thinking, shape emotional and value-based orientations, and improve intercultural communication skills.

The article clarifies the essence of the concept of “intercultural competence” and identifies its key components: the axiological component (value orientations, tolerance, readiness for dialogue), the cognitive component (knowledge of cultural contexts, historical and literary facts, linguistic features), and the operational component (the ability to apply cultural knowledge in practical communication situations). The importance of cross-curricular links is substantiated as an effective tool for integrating various areas of the humanities and for demonstrating the interdependence of languages, literatures, and cultures.

The paper presents examples of integrated tasks aimed at developing students’ ability to compare literary works from different cultures, interpret texts in their socio-cultural context, analyze similarities and differences in artistic images and styles, and reflect on universal human themes (love, friendship, freedom, nature, destiny). Special emphasis is placed on the use of authentic materials (musical, literary, and media texts), which allow students to immerse themselves in the cultural environment, develop language competencies, and strengthen emotional intelligence.

The results of the study confirm that the implementation of an integrative approach in teaching contributes to a balanced combination of knowledge, skills, and values necessary for modern learners. The suggested methodological approaches foster students’ readiness for intercultural interaction, cultivate respect for cultural diversity, and encourage awareness of their own national identity within the dialogue of cultures.

Keywords: *intercultural competence; integrative approach; cross-curricular links; New Ukrainian School; German language; Ukrainian literature; world literature; critical thinking.*

Постановка проблеми. Сучасні реалії України, глобалізаційні процеси, розширення міжнародних контактів, активний розвиток інформаційних технологій ставлять перед освітніми закладами вимогу – формування молоді, для якої важливим буде не лише засвоєння теоретичних знань з окремих галузей, а вміння їх застосувати на практиці. Концепція Нової української школи, яка є стратегічним документом реформування середньої освіти до 2029 року з опорою на кращі практики провідних країн світу, визначає освітні стандарти, побудовані на Рекомендаціях Європейського парламенту та Ради Європи стосовно формування ключових компетентностей навчання впродовж життя. Так, учень XXI століття – це компетентна особистість, яка знаходиться у медіапросторі, для якого важливим є вміння швидко адаптовуватись, реагувати на виклики, успішно соціалізовуватись у мультикультурному середовищі, об’єктивно сприймати різні системи цінностей, критично осмислювати культурні явища, усвідомлюючи власну ідентичність. У контексті зазначеного варто говорити про міжкультурну компетентність. Враховуємо той факт, що нормативно-правові документи, Державний стандарт базової середньої освіти, Концепція Нової української школи розглядають її як інтегровану складову ключових компетентностей сучасного покоління, формування яких відбувається під час вивчення іноземної мови, зарубіжної літератури, інтегрованих курсів літератури, історії, географії, суспільствознавства, етики, образотворчого мистецтва, музики тощо. Дотримуюсь позиції, що розвиток міжкультурної компетентності під час освітньо-виховного процесу є запорукою успішного майбутнього всебічнорозвинених учнів. Так, у контексті засад НУШ пропонуємо звернути увагу на інтегративний підхід як один з ефективних шляхів формування вище згаданої компетентності, який, на нашу думку, створює

унікальний простір для розвитку вміння орієнтуватися в культурному розмаїтті сучасного світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості впровадження компетентнісного навчання в освітній процес активно розглядають І. Бех, Н. Бібік, Т. Молнар, В. Ницета, О. Овчарук, С. Паламар, О. Пошетун, І. Родніна, О. Савченко, В. Химинець та інші. Предметом дослідження Т. Байбари, Н. Бондаренко, М. Вашуленка, Л. Коваль, О. Пошетун, О. Савченко, П. Щербань та інших стали теоретичні й методичні основи формування компетентностей учнів НУШ.

До питання трактування поняття “міжкультурна компетентність” звертались українські (Н. Воронкова, О. Гладка, І. Горошкін, О. Данищенко, І. Ковальчук, Д. Костенко, О. Мельник, О. Пасічник, Т. Пилип, О. Тищенко) та зарубіжні (М. Байрам, Д. Дірдорфф, А. Кнапп, М. Люїс, Б. Спітцберг, С. Торнбері, А. Фантіні та інші) дослідники. Так, К. Кнапп, опираючись на лінгвістичний підхід, стверджує, що “це – здатність також розуміти представників інших культур, як і представників власної культури” [4]. Слушним для нашого дослідження є визначення Д. Дірдорффа, який тлумачить міжкультурну компетентність як “здатність ефективно та доречно взаємодіяти в міжкультурних ситуаціях на основі знань, умінь і ставлень [13]. Окрім цього ми суголосні з позицією вченої щодо, так званої, “композиційної моделі міжкультурної компетентності, у якій є три групи елементів – афективні (емпатія і толерантність, які створюють психологічну основу для ефективної міжкультурної взаємодії); когнітивні (культурно-специфічні знання, які служать основою для адекватного тлумачення комунікативної поведінки представників іншої культури); поведінкові (різні стратегії, застосовані в ситуаціях міжкультурних контактів)” [13]. Цікавим щодо структурування досліджуваної компетентності вважаємо підхід і А. Фантіні, який теж виділяє три

складові – “домени – спілкування, взаємини, співпраця [15]. Не втрачає своєї актуальності, на наш погляд, обґрунтування поняття “міжкультурна компетентність” і англійського педагога Е. Тейлора. Науковець визначив його “як трансформаційний процес у якому особистість розвиває адаптивну здатність, змінюючи стиль свого життя для ефективного розуміння й пристосування до вимог іншої культури. У такому розумінні міжкультурна компетентність не є результатом, натомість розглядається як постійний внутрішній особистісний процес. З цієї точки зору особистість зі сформованою міжкультурною компетентністю є такою, що володіє розвиненими поведінковими, когнітивними та афективними (емоційними) компетенціями, зокрема: емпатією, адаптивною мотивацією, здатністю шукати альтернативні шляхи розвитку, поведінковою гнучкістю та навиками особистісно орієнтованого спілкування” [14].

Студіювання науково-методичної літератури українських науковців дало змогу увиразнити пріоритетні напрямки досліджень. Так, Н. Авшенюк, С. Васьків, О. Галіцан, Н. Голубенко, Я. Дудко, І. Козубовська, А. Костюченко, О. Тіщенко, К. Юр’єва зосереджують свою увагу на ролі міжкультурної компетентності вчителя; О. Гончарова, О. Зелінковська, Д. Костенко, О. Пришляк, С. Радул, О. Сніговська звертаються до студіювання місця міжкультурної компетентності у закладах вищої освіти; І. Бессалова, О. Пасічник, Т. Полонська, О. Шевченко та інші вивчають питання розвитку міжкультурної компетентності у закладах загальної середньої освіти. Так, О. Зелінковська тлумачить міжкультурну компетентність як сукупність знань, умінь і навичок, за допомогою яких випускники вищих економічних навчальних закладів здатні успішно спілкуватися з діловими іноземними партнерами як на буденному, так і професійному рівнях [2]. Суголосну позицію займає І. Горошкін, та наголошує, що це – “інтегрована характеристика особистості учня, що передбачає оволодіння цим досвідом іншомовного спілкування в усній та письмовій формах (у межах вимог чинної програми), засвоєння культурних цінностей народу, мову якого опановує. Це – особистісний ресурс, що визначає здатність людини ефективно реалізовувати себе в умовах міжкультурної комунікації” [1]. Для нас близьким є обґрунтування міжкультурної компетентності та шляхів її досягнення О. Пасічником, який доводить, що це – “з одного боку, здатність усвідомлювати чинники, зумовлені іншою культурою, та те, як вони впливають на менталітет і моделі поведінки представників цієї культури і, відштовхуючись від цього, вибудовувати власну комунікативну та поведінкову стратегію у процесі спілкування з ними. З іншого боку – це усвідомлення власної культурної ідентичності та вміння пре-

зентувати себе як носія іншої ментальності та культури. При цьому важливо, щоб взаємодія базувалася на засадах толерантності, взаємоповаги та взаєморозуміння і не порушувала цінності й норми жодної з культур” [7].

Опрацювавши теоретичні визначення вітчизняних та зарубіжних дослідників, хочемо наголосити на таких спільних аспектах: ставлення/цінності (толерантність, повага, відкритість); знання про культуру свого народу та інших; уміння (об’єктивне мислення, спостереження, інтерпретація, порівняння, соціальна адаптація); емоційний інтелект (емпатія, гнучкість, етнорелятивність тощо) та процесуальність. Звісно, виділяємо й відмінні риси змістового наповнення міжкультурної компетентності. Так, на нашу думку, українські підходи мають практично-методичний характер, орієнтуються, здебільшого, на освітні міжкультурні ситуації, як, у свою чергу, закордонні – глобально оцінюють ситуацію, фокусуються на ефективній взаємодії в будь-якій культурній ситуації тощо. Опираючись на погляди вище згаданих дослідників, пропонуємо власне визначення поняття “міжкультурна компетентність учня” – здатність адекватно й продуктивно діяти в ситуаціях міжкультурної взаємодії, що структурно складається з аксіологічного компоненту (розуміння цінностей, толерантності, поваги, відкритості), когнітивного (знання про рідну та інші культури, особливості комунікації) та операційного (уміння аналізувати, інтерпретувати, зіставляти й коригувати власну поведінку). Результатом її сформованості вважаємо відповідальну поведінку та критичну культурну свідомість.

Беззаперечним є факт, що більшість науковців говорять про формування міжкультурної компетентності у контексті вивчення іноземної мови, та ми вважаємо актуальним дослідити можливість такого ж процесу під час вивчення інших дисциплін мовно-літературного циклу у закладах загальної середньої освіти, зокрема, інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної). Не заперечним є той факт, що саме уроки іноземної мови та літератури відображають специфіку національного менталітету, культурні традиції та цінності різних народів.

Мета статті – визначити та обґрунтувати шляхи формування міжкультурної компетентності учнів на уроках з міжпредметними зв’язками, що поєднують знання учнів із таких шкільних предметів: німецька мова та література (українська та зарубіжна).

Виклад основного матеріалу. Реформа “Нова українська школа” – це новий стратегічно ефективний етап освітнього процесу, наповнений інноваційними змістовими аспектами: компетентнісний підхід, інтеграція та міждисциплінарність, дитиноцентризм, зв’язок із життям, партнерські стосунки вчителя й учня. У контексті мети нашого дослі-

дження звертаємо увагу на впровадження інтегративного підходу як ефективного інструменту формування важливих компетентностей особистості, зокрема, міжкультурної, на основі поєднання інформації різних предметних галузей і розвитку ціннісного ставлення, когнітивної поведінки, наскрізних умінь та формування цілісного світогляду, системного мислення, розширення соціально-пізнавального досвіду.

“У сучасній школі узвичаїлася міжпредметна інтеграція, здійснювана різними шляхами:

- створення інтегрованих курсів – навчальних предметів, які адаптують для вивчення та інтегрують знання декількох наук або видів мистецтв (природничих – “Природознавство”, суспільствознавчих – “Я у Світі”, біологічних – “Основи здоров’я”, музичне й образотворче мистецтво – “Мистецтво”, та ін.);

- розроблення нових форм уроків (урок з міжпредметними зв’язками, інтегрований урок, бінарний урок);

- впровадження навчальних проєктів;

- організація тематичних днів та тижнів” [3].

У нашій публікації ми зосереджуємо увагу на особливості формування міжкультурної компетентності на уроках з міжпредметними зв’язками.

Різні аспекти проблеми використання в освітньому просторі міжпредметних зв’язків, зокрема на уроках мовно-літературної галузі, розкриті у дослідженнях О. Бандури, Т. Бойко, Н. Волошиної, О. Данилюк, В. Неділько, Є. Пасічника, О. Савченко, О. Токаренко, О. Ходорич, Н. Шацька, В. Шуляра та інших учених.

Термін “міжпредметні зв’язки” тлумачать по-різному. Цікавою вважаємо думку О. Савченко, яка стверджує, що це “дидактичний засіб передбачає комплексний підхід до формування й засвоєння змісту освіти, що надає можливість здійснювати зв’язки між предметами для поглибленого, всебічного розгляду, найважливіших понять, явищ” [8]. Не можемо оминати своєю увагою твердження Н. Шацької, яка наполягає, що міжпредметні зв’язки сприяють “кращому засвоєнню матеріалу, підвищити якість та свідомість засвоєння знань; активізувати пізнавальну діяльність на уроках; аналізувати, зіставляти факти з різних галузей знань; здійснювати цілісне наукове сприйняття навколишнього світу; підвищити мотивацію учнів до вивчення предмета” [9]. З-поміж ґрунтовних та цікавих напрацювань важливою для нашого дослідження є визначення поняття “міжпредметні зв’язки” В. Шуляра: це – “рівень асиміляції інструментарію (теоретичного або технічного) літератури як науки із суміжними базовими науками (українська чи зарубіжна література, мистецтво, музика, суспільні науки, інформатика тощо), зберігаючи при цьому кожен свою автономію” [11].

Реалізація міжпредметних зав’язків у поєднанні німецької мови та літератури, на нашу думку, може здійснюватися на кількох рівнях: змістовому, ціннісному та діяльнісному. Прокоментуємо кожен із рівнів.

Змістовий рівень передбачає добір учителем таких художніх творів, у яких втілені універсальні теми і мотиви, зрозумілі представникам різних культур (свобода, гідність, любов, дружба, трагедія війни то інші). Опрацювання цих тем дозволяє учням одночасно розширювати літературний світогляд і занурюватися у культурний контекст німецькомовних країн.

Мовний рівень забезпечує роботу з автентичними текстами німецькою мовою у поєднанні з українськими перекладами, що сприяє ефективному розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів, умінню сприймати текст у двох мовних і культурних системах, а також порівнювати стилістичні засоби та мовні образи.

На ціннісному рівні реалізація міжпредметних зав’язків формує толерантність, емпатію, готовність до діалогу, пізнання себе через іншого, відкритість до досвіду різних культур. Саме ціннісний рівень дає усвідомлення учням, що порівняння українських і німецьких літературних традицій розкриває не лише специфічні культурні маркери, але й увиразнює спільні гуманістичні ідеали.

На діяльнісному рівні реалізація міжпредметних зав’язків виявляється у практичній діяльності учнів: написанні творчих робіт німецькою / українською мовами, участі в дискусіях, створенні порівняльних презентацій чи театралізованих інтерпретацій, виконанні групових та індивідуальних проєктних завдань, що стимулюють не лише пізнавальний інтерес, а й активну міжкультурну комунікацію.

Наведемо приклади (таблиця 1) реалізації міжпредметних зав’язків і формування міжкультурної компетентності учнів на різних рівнях.

Так, подані приклади демонструють багаторівневу реалізацію міжпредметних зв’язків (змістових, мовних, ціннісних і діяльнісних), що сприяє цілісному сприйняттю літератури в українському та німецькому культурних контекстах.

На уроках літератури для формування міжкультурної компетентності засобами міжпредметних зв’язків із німецькою мовою актуальним вважаємо використання творів мистецтва. Наприклад, під час вивчення творчості Г. Гейне (“Не знаю, що стало зо мною...”) можна запропонувати послухати уривок німецькою “Ich weiß nicht, was soll es bedeuten...” у виконанні Р. Шумана чи Ф. Шуберта, закріпивши обговоренням (“Що ви відчули, слухаючи уривок німецькою мовою? Чи змінює ваше сприйняття поезії музичне оформлення? Чи відчули ви різницю між звучанням німецької мови та української під час виконання пісні? Які емоції передає ритм та

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

інтонація мови? Які елементи німецької культури ви помітили у тексті чи музиці? тощо”), а під час ознайомлення із Ф. Шиллером (“До радості”) – 9 симфонію Л. ван Бетховена “An die Freude” тощо. Ми переконані, це розвиватиме вміння відчувати й передавати настрій твору, емоційний інтелект, усвідомлення єдності видів мистецтва доби романтизму, розуміння впливу музики на сприйняття тексту тощо.

Не потребує доказу думка, що ефективність освітнього процесу залежить від учителя-предметника, його професійної майстерності “що включає в

себе гуманістичну спрямованість, професійні знання, здібності та педагогічну техніку, сформованість особистісних якостей, відображених у професійній компетентності, педагогічному досвіді, прогнозуванні результатів навчання, творчому мисленні, випереджальному характері навчання” [5]. Особливо важливо це для інтегрованих уроків. У контексті формування міжкультурної компетентності звертаємо увагу на міжпредметні зв’язки як засіб використання інформації не лише з іноземної мови, але з історії, географії, культури, філософії, соціології, народознавства тощо.

Таблиця 1

Приклади реалізації міжпредметних зав’язків формування міжкультурної компетентності учнів на уроках літератури

Клас	Рівень	Художні твори	Приклади завдань
7 клас (за модельною навчальною програмою “Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної). 5-6 класи” для закладів загальної середньої освіти (авт. Т. Яценко, В. Пахаренко, О. Слижук, І. Тригуб)) [12]	Змістовий	В. Нестайко “Тореадори із Васюківки” і Е. Кестнер “Еміль і детективи”	Підготуйте постер на тему: “Що спільного в пригодах українських і німецьких дітей?”
9 клас (за модельною навчальною програмою “Зарубіжна література. 5-9 класи” для закладів загальної середньої освіти (у редакції 2023 року) (автори О. Ніколенко, О. Ісаєва та інші) [6]	Змістовий	Ф. Шиллер “До радості” і Леся Українка “Contra spem spero!”	Порівняйте розкриття теми свободи у поезії Лесі Українки та в оді Фрідріха Шиллера.
9 клас (за модельною навчальною програмою “Зарубіжна література. 5-9 класи” для закладів загальної середньої освіти (у редакції 2023 року) (автори О. Ніколенко, О. Ісаєва та інші) [6]	Мовний	Ф. Шиллер “До радості” і Леся Українка “Contra spem spero!”	Скласти двомовний словник цінностей на основі вивчених творів. Перекласти ключові цитати з творів, виявити відмінність в українських і німецьких стилістичних засобах.
5 клас (за модельною навчальною програмою “Зарубіжна література. 5-9 класи” для закладів загальної середньої освіти (у редакції 2023 року) (автори О. Ніколенко, О. Ісаєва та інші) [6]	Ціннісний	Казки братів Я. і В. Грімм та українські народні казки	Прочитайте казку “Пані метелиця” братів Грімм та українську народну казку “Про правду і кривду”. Знайдіть у казках побутові деталі у казках. Порівняйте їх. Намалюйте ілюстрацію до казок. Поясніть, як зображені герої відображають цінності німецького і українського народів. Створити двомовну хмарину слів, де назвати риси характерів героїв казок.
9 клас (за модельною навчальною програмою “Зарубіжна література. 5-9 класи” для закладів загальної середньої освіти (у редакції 2023 року) (автори О. Ніколенко, О. Ісаєва та інші) [6]	Діяльнісний	Й. Гете і Т. Шевченко	Підготувати презентацію у поєднанні українською та німецькою мовами на тему: “Поет як голос нації: Тарас Шевченко і Йоганн Вольфганг Гете”. Напишіть короткий лист до Йоганна Вольфганга Гете німецькою мовою.

Література допомагає молодим людям пізнавати самих себе й світ довкола: вона може бути джерелом задоволення, знань і роздумів. Читаючи твори зарубіжних авторів, учні розширюють власні межі сприйняття, дізнаються про інші країни й культури, а також про людей, які живуть у відмінних соціальних і культурних умовах. Стосовно цього актуальною є думка Т.Шмігера, який переконує, що “сприяє глибокому зануренню в культурний контекст твору, дозволяючи учням пізнавати менталітет, історичні та соціальні реалії відображеної в тексті епохи є читання, аналіз та переклад оригіналів” [10] Звідси – можливості формування міжкультурної компетентності під час використання міжпредметних зв’язків з іноземною мовою.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, міжкультурна компетентність постає як одна з ключових умов сучасної освіти, оскільки передбачає готовність учня до діалогу культур і критичного осмислення власної ідентичності. Незважаючи на те, що її формування, здебільшого, розглядається у контексті вивчення іноземних мов, у дослідженні ми обґрунтували значний потенціал уроків літератури у формуванні відповідної компетентності школярів засобами міжпредметних зв’язків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горошкін І. Дидактична сутність міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназій. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2021. № 8 (346). С. 117–127. DOI : [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-8\(346\)-1-117-127](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-8(346)-1-117-127)
2. Зеліковська О.О. Сутність та структура міжкультурної компетенції студентів вищих економічних навчальних закладів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія “Педагогіка і психологія”*. 2010. № 2 (24). С. 213–216.
3. Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи (Частина 2). 2017. URL : <https://nus.org.ua/2017/08/19/integrovane-navchannya-tematichnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chastyna-2/>
4. Кнапп К. Міжкультурний зв’язок в EEEE. URL : <http://www.cs.uu.nl/docs/vakken/bci/programma/intercult.html>
5. Кравець Р. Професійна майстерність викладача іноземної мови як запорука всебічного розвитку особистості здобувача вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2023. № 2 (210). С. 13–19. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.275310>
6. Ніколенко О.М., Ісаєва О.О., Клименко Ж.В., Матцєвко-Бекерська Л.В., Юлдашева Л.П., Рудницька Н.П., Туряниця В.Г., Тихоненко С.О., Вітко М.І., Джангобекова Т.А. Зарубіжна література. 5–9 класи : модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. 2023. URL : https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohrany/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Movno-literat.osv.hal/27.11.2023/Zar.lit.5-6-kl.Nikolenko.ta.in.27.11.2023.pdf?_cf_chl_tk=FAUGFkty4EC7V84B5qKqo5_i7krERHn45IFcM3c4SBg-1757611816-1.0.1.1-2jN.9D7VGB_S5ISBsg8IEDVT.zLQQCBcE_Dq_JmWjnEo
7. Пасічник О. Дидактичне обґрунтування змісту міжкультурної компетентності як компонента іншомовної

комунікативної компетентності. *Український Педагогічний журнал*. 2021. № 3. С. 35–44. DOI : <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-35-44>

8. Савченко О.Я. Міжпредметні зв’язки як ресурс реалізації компетентнісного підходу на уроках літературного читання. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 2. С. 48–57.

9. Шацька Н. Міжпредметні зв’язки на уроках української літератури як засіб формування ключових компетентностей школярів в умовах запровадження концепції нової української школи. *Нова педагогічна думка*. 2018. № 2 (94). С. 100–104. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2018_2_28

10. Шмігер Т. Перекладознавчий аналіз – теоретичні та прикладні аспекти. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2018. 510 с.

11. Шуляр В.І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання : монографія. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. С. 45

12. Яценко Т., Пахаренко В., Слижук О., Тригуб І. Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної). 5–6 класи : модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. 2023. URL : <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohrany/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Movno-literat.osv.hal/27.11.2023/Intehr.kurs.lit.ukr.ta.zar.5-6.kl.Yatsenko.ta.in.27.11.2023.pdf>

13. Deardorff D. Assessing Intercultural Competence. *Assessing Complex General Education Student Learning outcome*. 2011. №149. P. 65–79.

14. Taylor E.W. Intercultural competency: A transformative learning process. *Adult Education Quarterly*. 1994. № 44(3). P. 154–174.

15. Fantini A. A central concern: Developing intercultural competence. *SIT Occasional Papers Series*. 2000. № 1. P. 25–42.

REFERENCES

1. Horoshkin, I. (2021). Dydaktychna sutnist mizhkulturnoi inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti uchniv 5–6 klasiv himnazii [Didactic essence of intercultural foreign language communicative competence of students of grades 5–6 of gymnasiums]. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Luhansk*, No. 8(346), pp. 117–127. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-8\(346\)-1-117-127](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-8(346)-1-117-127) [in Ukrainian].
2. Zelikovska, O. (2010). Sutnist ta struktura mizhkulturnoi kompetentsii studentiv vyshchyykh ekonomichnykh navchalnykh zakladiv [The essence and structure of intercultural competence of students of higher economic educational institutions]. *Problems of Modern Pedagogical Education. Series “Pedagogy and Psychology”*, No. 2 (24), pp. 213–216. [in Ukrainian].
3. Integrovane navchannia: tematicnyi i diialnisnyi pidkhody (Chastyna 2) [Integrated learning: thematic and activity approaches (Part 2)]. (2017). nus.org.ua. Available at: <https://nus.org.ua/2017/08/19/integrovane-navchannya-tematichnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chastyna-2/> [in Ukrainian].
4. Knapp, K. (n.d.). Mizhkulturny zviazok v EEEE [Intercultural communication in EEEE]. Available at: <http://www.cs.uu.nl/docs/vakken/bci/programma/intercult.html> [in Ukrainian].
5. Kravets, R. (2023). Profesiina maisternist vykladacha inozemnoi movy yak zaporuka vsebiichnoho rozvytku osobystosti zdobuvacha vyshchoi osvity [Professional mastery of a foreign language teacher as a guarantee of comprehensive

development of a higher education student's personality]. *Youth & market*, No. 2 (210), pp. 13–19. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.275310> [in Ukrainian].

6. Nikolenko, O.M., Isaieva, O.O., Klymenko, Zh.V., Matsevk-Bekerska, L.V., Yuldasheva, L.P., Rudnitska, N.P., Turiantsia, V.H., Tikhonenko, S.O., Vitko, M.I. & Dzhangobekova, T.A. (2023). Zarubizhna literatura. 5–9 klasy: modelna navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [World literature. Grades 5–9: model curriculum for general secondary education institutions]. Available at: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Movno-literat.osv.hal/27.11.2023/Zar.lit.5-6-kl.Nikolenko.ta.in.27.11.2023.pdf> [in Ukrainian].

7. Pasichnyk, O. (2021). Dydaktychne obgruntuvannia zmistu mizhkulturnoi kompetentnosti yak komponenta inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti [Didactic substantiation of the content of intercultural competence as a component of foreign language communicative competence]. *Ukrainian Pedagogical Journal*, No. 3, pp. 35–44. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-35-44> [in Ukrainian].

8. Savchenko, O.Ya. (2017). Mizhpredmetni zviazky yak resurs realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu na urokakh literaturnoho chytannia [Cross-curricular links as a resource for implementing the competence approach in reading lessons]. *Ukrainian Pedagogical Journal*, No. 2, pp. 48–57. [in Ukrainian].

9. Shatska, N. (2018). Mizhpredmetni zviazky na urokakh ukrainskoi literatury yak zasib formuvannia kluchovykh kompetentnostei shkoliariv v umovakh uprovdzhennia konseptsii novoi ukrainskoi shkoly [Cross-curricular links in Ukrainian literature lessons as a means of developing stu-

dents' key competences in the context of implementing the New Ukrainian School concept]. *New Pedagogical Thought*, No. 2 (94), pp. 100–104. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2018_2_28 [in Ukrainian].

10. Shmiher, T. (2018). Perekladoznachnyi analiz – teoretychni ta prykladni aspekty [Translation studies analysis – theoretical and applied aspects]. Lviv, p. 45 [in Ukrainian].

11. Shuliar, V.I. (2010). Stratehii literaturnoi osvity shkoliariv u systemi profilnoho navchannia: monohrafiia [Strategies of literary education of schoolchildren in the system of specialized education: monograph]. Mykolaiv, p. 45. [in Ukrainian].

12. Yatsenko, T., Pakhareno, V., Slyzhuk, O. & Tryhub, I. (2023). Intehrovanyi kurs literatur (ukrainskoi ta zarubizhnoi). 5–6 klasy: modelna navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Integrated literature course (Ukrainian and world). Grades 5–6: model curriculum for general secondary education institutions]. Available at: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Movno-literat.osv.hal/27.11.2023/Intehr.kurs.lit.ukr.ta.zar.5-6.kl.Yatsenk.o.ta.in.27.11.2023.pdf> [in Ukrainian].

13. Deardorff, D. (2011). Assessing Intercultural Competence. *Assessing Complex General Education Student Learning Outcomes*, No. 149, pp. 65–79. [in English].

14. Taylor, E.W. (1994). Intercultural competency: A transformative learning process. *Adult Education Quarterly*, No. 44(3), pp. 154–174. [in English].

15. Fantini, A. (2000). A central concern: Developing intercultural competence. *SIT Occasional Papers Series*, No. 1, pp. 25–42. [in English].

Стаття надійшла до редакції 14.09.2025



“Мета навчання – не тільки дати знання, а й навчити мислити, шукати, сумніватися й знаходити істину самостійно”.

Альберт Ейнштейн
американський, німецький та швейцарський фізик

“Навчати – це ще не означає виховувати; виховання можливе лише тоді, коли дитина сама стає співучасником навчання”.

Адольф Дістервег
німецький педагог-демократ

“Справжня любов до дітей – це вимогливість до них”.

Василь Сухомлинський
український педагог

“Розширювати свої знання можна тільки тоді, коли дивишся прямо в очі власному незнанню”.

Костянтин Ушинський
український педагог



УДК 378.147:62:004(477)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.334714>

Сергій Хоменко, аспірант кафедри технологічної освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5830-3193>

Ольга Трегуб, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри технологічної освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3748-9984>

ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ОСВІТИ: ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ ПРО ТЕХНОЛОГІЇ ВИРОБНИЦТВА У СТАРШОКЛАСНИКІВ

Стаття присвячена дослідженню інноваційного підходу до навчання старшокласників у контексті формування знань про сучасні технології виробництва. Здійснено комплексне дослідження інноваційного підходу до навчання старшокласників у контексті формування знань про сучасні технології виробництва. Проаналізовано традиційні методи навчання – лекції, лабораторні роботи, екскурсії та виробничу практику – та визначено їхні можливості й обмеження у сучасному освітньому просторі. Запропоновано практичні рекомендації щодо оновлення змісту навчальних програм, створення STEM-лабораторій, підвищення кваліфікації педагогів та залучення експертів до навчального процесу.

Ключові слова: інноваційні технології; технології виробництва; інтегровані уроки; STEM-освіта; кейс-метод; цифрові технології; методи навчання; сучасні методи навчання.

Лит. 11.

Serhii Khomenko, Postgraduate Student of the
Technological Education Department,
Mikheylo Drahomanov Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5830-3193>

Olga Tregub, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of the Technological Education Department,
Mikheylo Drahomanov Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3748-9984>

INNOVATIVE APPROACH TO EDUCATION: DEVELOPING HIGH SCHOOL STUDENTS' KNOWLEDGE OF MANUFACTURING TECHNOLOGIES

This article presents a comprehensive study of innovative approaches to educating senior school students in the context of developing knowledge about modern production technologies. The relevance of technological education is emphasized as a critical component of competency-based student preparation for professional activity in the digital economy. The need to combine theoretical instruction with practical learning formats is substantiated, as this integration significantly enhances knowledge retention and application.

The article analyzes both traditional teaching methods – such as lectures, laboratory work, educational excursions, and industrial practice – and identifies their strengths and limitations in today's educational landscape. Special attention is given to innovative approaches, including project-based learning, interdisciplinary lessons, online learning platforms, digital simulators, AR/VR technologies, mentoring, and case-method teaching. Pedagogical conditions necessary for successful implementation are outlined: technical infrastructure, the development of teachers' digital competence, and the creation of supportive educational environments.

Social and psychological aspects of innovation are examined, revealing increased student motivation, enhanced professional self-awareness, and improved communication and critical thinking skills. The theoretical framework of the study draws on principles of constructivism, competence-based learning, interdisciplinarity, and career orientation. The article offers practical recommendations, including updating curriculum content, establishing STEM labs, improving teacher training, and engaging industry experts in the educational process. The conclusions highlight the strategic importance of integrating innovations into the school system to prepare competitive youth for future careers. Directions for further research are identified, such as evaluating the effectiveness of innovative models and adapting international best practices.

Keywords: Innovative technologies; Manufacturing technologies; Integrated lessons; STEM education; Case method; Digital technologies; Teaching methods; Modern teaching methods.

Постановка проблеми. Сьогодні в умовах швидкого розвитку науково-технічного прогресу та інновацій у виробництві, знання про сучасні технології стають не лише важливими, але й необхідними для молоді. Старшокласники, як майбутні фахівці, повинні

мати чітке уявлення про основи сучасних виробничих процесів та технологій, оскільки це забезпечує їм конкурентоспроможність на ринку праці. Інноваційні підходи до навчання, що поєднують теоретичні знання з практичними навичками, суттєво покращають рівень обізнаності старшокласників, підвищують їхню зацікавленість у навчанні та підготують їх до реальних викликів у майбутньому. Таким чином, формування знань про наукові основи технологій виробництва є важливим етапом у їхньому навчанні, що вплине на майбутнє суспільство.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важомий внесок у розробку концепції впровадження інноваційних форм, методів, технологій та засобів навчання, які дозволяють підвищити рівень професійної компетентності випускників навчальних закладів зробили такі вчені, як С. Бондар, С. Гончаренко, Р. Гуревич, Є. Зеєр, Т. Ільїна, С. Калініна, І. Карпюк, Б. Коротяєв, В. Мадзігон, Л. Монахов, А. Нісімчук, А. Новик, О. Падалка, І. Прокопенко, А. Романович, В. Сидоренко, Л. Сидорчук та інші.

Освітня теорія визнає технологічну грамотність як одну з ключових компетентностей у сучасному суспільстві. За концепціями ЮНЕСКО та OECD, знання в галузі технологій є необхідним елементом освіти для сталого розвитку та підготовки молоді до життя в умовах постіндустріальної економіки. Згідно з теорією компетентнісного підходу (І. Зязюн, О. Пометун, Л. Калашнікова), навчання має бути спрямоване не лише на засвоєння знань, а й на розвиток здатності застосовувати їх у практичних ситуаціях.

Важливу роль відіграє також теорія конструктивізму в освіті (Ж. Піаже, Л. Виготський), яка передбачає активне конструювання знань учнем у процесі діяльності. Саме під час взаємодії з виробничими моделями, симуляціями та проектами учні формують глибоке розуміння технологічних процесів.

Теорія професійної орієнтації (Дж. Голланд, Е. Клімов) акцентує на необхідності раннього знайомства учнів з різними професійними сферами, зокрема технологічною, через навчальні ситуації, які моделюють реальні умови праці. Це дозволяє зменшити розрив між освітнім середовищем і потребами ринку праці.

Інтеграція цих концептуальних підходів забезпечує багатовимірне розуміння процесу формування знань про виробництво та дає змогу збудувати інноваційну модель освіти, орієнтовану на практичну підготовку учнів.

Метою даної статті є детальне дослідження інноваційних підходів до формування знань про наукові основи сучасних технологій виробництва у старшокласників, а також аналіз існуючих методів навчання, які сприяють закріпленню та розширенню знань учнів у цій галузі. Очікується, що акцент на інтеграції теоретичного навчання з прак-

тичними аспектами виробництва дозволить формувати комплексне уявлення про технології, які використовуються в сучасній економіці.

Виклад основного матеріалу. У процесі формування знань про сучасні технології виробництва важливу роль відіграють методи, за допомогою яких здійснюється освітня діяльність. Традиційні та сучасні підходи мають свої сильні й слабкі сторони, однак саме їхній грамотний синтез дозволяє забезпечити ефективне засвоєння матеріалу.

У межах сучасної шкільної освіти вже використовуються різноманітні методи, які спрямовані на розвиток технічної та технологічної обізнаності учнів. До них належать як традиційні форми навчання, такі як лекційні заняття, практичні роботи, так і більш сучасні підходи – проектна діяльність, інтегровані уроки, цифрові ресурси та виробничі практики. Усі ці форми дозволяють поступово формувати елементи технологічного мислення, що виявляється у вмінні аналізувати виробничі процеси, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, приймати технічні рішення. Водночас, як показує практика, існує низка аспектів, які потребують удосконалення: недостатня інтеграція знань між різними предметами, обмеженість практичного досвіду учнів, а також відсутність гнучких моделей навчання, що враховують індивідуальні інтереси й потреби.

Сучасна освітня практика демонструє поступовий перехід від стандартних форм до більш адаптивних і практикоорієнтованих моделей навчання. Аналіз навчального процесу у загальноосвітніх школах дозволяє виокремити кілька тенденцій:

Проектне навчання є потужним методом поглиблення знань, оскільки забезпечує інтеграцію теоретичних і практичних компонентів у єдиний творчий процес. Цей метод базується на виконанні творчих завдань, які вимагають пошуку інформації, розробки рішень, презентації та рефлексії. Учні діють як дослідники та інженери, створюючи моделі або системи, що відповідають певній виробничій тематиці. Це сприяє поглибленому засвоєнню матеріалу та розвитку навичок планування, критичного мислення і командної роботи [3].

Завдяки проектній діяльності учні не лише краще засвоюють навчальний матеріал, але й набувають досвіду самостійного ухвалення рішень, що відповідає сучасним вимогам виробничого середовища та компетентнісної освіти.

Інтегровані уроки є дієвим інструментом формування цілісного уявлення про технології виробництва, оскільки дозволяють поєднати знання з різних дисциплін у єдиному навчальному контексті. Такий підхід сприяє розвитку міжпредметних зв'язків, критичного мислення та системного бачення виробничих процесів [4]. Наприклад, інтеграція технологій з хімією чи біологією дає змогу роз-

глядати теми на кшталт матеріалознавства або біо-технологій у харчовій промисловості, акцентуючи увагу не лише на технічних аспектах, але й на екологічних та соціальних чинниках. Учні отримують змогу застосовувати комплекс знань у практичних завданнях, що підвищує мотивацію та ефективність навчання.

Груповою роботою та обговоренням. Спільне розв'язання проблемних ситуацій формує навички комунікації, обміну думками та узгодження рішень. Учні вчать слухати один одного, шукати компроміси, аргументувати позицію [4]. Цей метод особливо корисний для вивчення виробничих процесів, що передбачають командну взаємодію на підприємствах.

Навчальні відео та презентації. Використання мультимедійних матеріалів дає змогу візуалізувати складні технологічні процеси, які важко продемонструвати у класі. Анімації, симуляції та відео-екскурсії допомагають учням краще зрозуміти логіку виробництва, принципи роботи механізмів та послідовність технологічних етапів [3].

Практичні форми навчання відіграють ключову роль у закріпленні теоретичних знань. Лабораторні роботи дозволяють учням проводити експерименти, здійснювати вимірювання, аналізувати результати, що сприяє розвитку дослідницького мислення та навичок роботи з обладнанням. Вирішення практичних задач у реальному контексті наближає навчальний процес до умов виробництва та готує учнів до застосування знань у професійній діяльності.

Відвідування реальних виробництв створює унікальні умови для занурення в технологічне середовище. Під час екскурсій учні спостерігають за етапами виробництва, знайомляться з функціями обладнання, структурою підприємства та специфікою професій. Це дає змогу сформувати чітке уявлення про сучасні технології, а також підвищити інтерес до технічних спеціальностей.

Змішаний підхід до навчання, що поєднує традиційні форми викладання з сучасними інноваційними практиками, виявляється найбільш ефективним у контексті формування знань про технології виробництва у старшокласників. Така модель дозволяє забезпечити всебічне охоплення навчального матеріалу: теоретична частина формує базові знання, тоді як практичні заняття, інтегровані уроки, проекти та цифрові ресурси сприяють глибшому усвідомленню та закріпленню інформації в реальному контексті [5]. Водночас ця комбінація підходів враховує різноманітність стилів навчання учнів, підвищує мотивацію, активізує пізнавальну діяльність і готує їх до викликів сучасної економіки. Змішаний формат навчання також створює гнучке та адаптивне освітнє середовище, яке дозволяє враховувати індивідуальні потреби та рівень підготовки кожного учня.

Отже, аналіз існуючих методів навчання засвідчує їхню важливу роль у формуванні базових знань про технології виробництва, а також у розвитку прикладного мислення учнів. Однак стрімке оновлення технічного середовища, зростання ролі цифрових технологій та зміни у професійній сфері зумовлюють необхідність впровадження нових освітніх стратегій. У цьому контексті особливу цінність набувають інноваційні підходи, які орієнтовані на інтерактивність, гнучкість, міждисциплінарність та практичну спрямованість навчання.

У контексті сучасних освітніх трансформацій традиційні методи вже не повною мірою відповідають потребам підготовки учнів до реалій виробничої сфери. Швидке оновлення технологій, поява нових професій та цифровізація економіки вимагають від системи освіти гнучкості та орієнтації на практичний результат [5]. Саме тому дедалі більшої актуальності набувають інноваційні методи навчання, які поєднують інтерактивність, міждисциплінарність, проектну діяльність і використання цифрових технологій. Далі ми розглянемо конкретні інноваційні освітні практики, здатні сформувати в старшокласників комплексне уявлення про сучасне виробництво та підготувати їх до реальних умов професійної діяльності.

Онлайн-платформи та цифрові симулятори. Цифрові ресурси відкривають доступ до навчального контенту незалежно від місця чи часу. Онлайн-курси, навчальні платформи та симулятори дозволяють учням вивчати виробничі процеси через інтерактивну взаємодію [10]. Наприклад, моделювання роботи автоматизованої лінії у віртуальному середовищі допомагає зрозуміти логіку її функціонування, не вимагаючи реального обладнання. Такий підхід сприяє персоналізації навчання, враховуючи індивідуальний темп засвоєння матеріалу та рівень технічної підготовки.

STEM і STEAM-освіта. Інтегрований підхід, що об'єднує науку, технології, інженерію, математику, а також мистецтво (в STEAM), забезпечує поглиблене розуміння виробничих процесів. Застосування таких методів дозволяє формувати комплексні компетенції: технічне мислення, креативність, аналіз та експериментальне моделювання [1]. Наприклад, розробка учнями прототипів автоматичних пристроїв із залученням Arduino або LEGO Mindstorms забезпечує реалізацію навчання через створення та тестування.

Доповнена та віртуальна реальність (AR/VR). AR/VR-технології дають змогу проводити тренування в умовах, максимально наближених до виробничого середовища. Учні можуть "віртуально" опинитися на заводі, досліджувати механізми, взаємодіяти з обладнанням у безпечному форматі. Це не лише збагачує освітній досвід, але й розвиває просторове мислення, технічне бачення та навички орієнтації в складних виробничих системах [8].

Кейс-метод у виробничому контексті. Аналіз конкретних виробничих ситуацій (кейси) дозволяє учням розглядати проблеми, що виникають у процесі виробництва, та шукати шляхи їхнього вирішення [6]. Наприклад, кейс “Оптимізація процесу пакування продукції на підприємстві” передбачає оцінку існуючої технології, розрахунок продуктивності, обґрунтування змін. Метод розвиває аналітичне мислення, уміння працювати з реальними даними, моделювати альтернативні рішення.

Менторство та участь фахівців у навчанні. Залучення представників виробництва, інженерів, технологів до освітнього процесу забезпечує пряме передання професійного досвіду. Учні мають змогу спілкуватися з експертами, ставити запитання, обговорювати актуальні виклики галузі. Така модель сприяє соціалізації, мотивації до майбутньої професійної діяльності та розумінню реальних вимог ринку праці.

Ефективне впровадження інноваційних підходів до формування знань про технології виробництва потребує не лише зміни змісту навчальних програм, але й створення відповідного педагогічного середовища. Однією з ключових умов є підвищення кваліфікації вчителів, зокрема розвиток їхньої цифрової компетентності, вміння працювати з інтерактивними платформами, симуляторами, AR/VR-технологіями [5]. Педагоги повинні володіти знаннями не лише з предмету, а й методиками міждисциплінарного навчання, фасилітації командних проєктів та індивідуального супроводу учнів.

Важливою умовою є також технічне забезпечення навчального процесу: наявність комп’ютерного обладнання, доступ до інтернету, лабораторій, 3D-принтерів, робототехнічних наборів тощо. Освітній простір має бути трансформований у стимулююче середовище, яке підтримує дослідження, експерименти та творчу діяльність учнів.

Не менш важливо враховувати психологічний клімат у класі, адже інновації потребують відкритості, гнучкості мислення та мотивації. Учні мають необхідні умови для самовираження, вільного вибору форм роботи, рефлексії та підтримки з боку наставника [3].

Окрім того, важливо забезпечити адміністративну підтримку таких змін: гнучке планування розкладу, адаптацію навчальних програм, інтеграцію позашкільних активностей та можливість співпраці з місцевими виробництвами й університетами. Тільки за умови комплексного підходу можлива повноцінна реалізація інноваційного навчання, що відповідає запитам сучасної економіки та професійного середовища.

Інноваційні підходи до навчання технологій виробництва мають значний вплив не лише на рівень засвоєння знань, а й на соціально-психологічний розвиток старшокласників. Залучення учнів до

проєктної діяльності, групової роботи, інтерактивних симуляцій та менторства сприяє формуванню комунікативних навичок, вмінню співпрацювати, аргументувати свою позицію та вирішувати конфліктні ситуації в команді [9]. Це надзвичайно важливо у виробничому середовищі, де ефективна взаємодія між фахівцями є ключем до успіху.

Інноваційне навчання також позитивно впливає на мотивацію та самооцінку учнів. Вони стають активними учасниками навчального процесу, отримують право вибору, пробують себе у ролі дослідників, технологів, проєктувальників. Така модель створює суб’єктну позицію учня, що сприяє глибшому розумінню матеріалу й підвищує внутрішню зацікавленість у темі [9].

Не менш важливим є формування емоційної стійкості, адже взаємодія з реальними виробничими завданнями вимагає подолання труднощів, адаптації до змін та відповідального ставлення до роботи. Навчальне середовище, засноване на підтримці та діалозі, допомагає створити психологічно безпечний простір, у якому учні розвиваються як особистості.

Процес формування знань про технології виробництва у старшокласників передбачає системне засвоєння теоретичних понять, практичних навичок та виробничої логіки. Ці знання мають багатовимірну структуру: від розуміння фізичних і хімічних процесів, що лежать в основі виробничих операцій, до оволодіння сучасними цифровими інструментами, які використовуються у технологічних системах.

На цьому етапі важливо акцентувати увагу на кількох аспектах:

Фундаментальні наукові основи. Учні повинні засвоїти принципи, що лежать в основі автоматизації, механіки, термодинаміки, матеріалознавства – саме ці поняття пояснюють роботу більшості виробничих систем. Їхнє осмислення сприяє розвитку логічного мислення та здатності до аналізу технологічних процесів.

Розуміння виробничих етапів і технологічного циклу. Вивчення структури виробництва (вхідна сировина, обробка, складання, пакування, контроль якості) дозволяє учням уявити повну технологічну картину. Це допомагає зв’язати окремі процеси у єдину систему, аналізувати послідовність та ефективність етапів.

Застосування цифрових технологій. Знання основ графічного моделювання (CAD), алгоритмізації, робототехніки та сенсорики дає змогу учням працювати з симуляціями та макетами виробничих ліній. Це формує цифрову та технологічну грамотність – навички, що є затребуваними на сучасному ринку праці [10].

Практикоорієнтовані форми діяльності. Формування знань має здійснюватися не лише через

вивчення, а й через створення: конструювання виробів, складання схем, запуск прототипів. Участь у шкільних проєктах, конкурсах технічної творчості, STEM-ініціативах сприяє перевірці знань на практиці.

Осмислення соціального контексту технологій. Учні мають розуміти, що виробництво – це не лише техніка, а й економіка, екологія, етика. Залучення тем сталого розвитку, ресурсоефективності, впливу на довкілля робить процес формування знань більш глибоким і осмисленим.

Таким чином, знання про технології виробництва формуються у старшокласників не як набір термінів чи алгоритмів, а як комплексне уявлення про те, як функціонує сучасний світ техніки. Це знання має бути живим, прикладним і стратегічно важливим для їхньої майбутньої професійної орієнтації [11].

Отже, аналіз різних аспектів інноваційного підходу до навчання – від теоретичних засад і педагогічних умов до соціально-психологічних впливів та практичних форм діяльності – дає змогу стверджувати, що формування знань про технології виробництва у старшокласників має здійснюватися на основі комплексної освітньої моделі. Такий підхід поєднує наукову глибину, міждисциплінарність, практикоорієнтованість і гнучкість, що відповідає вимогам сучасного світу та забезпечує підготовку молоді до професійної реалізації у високотехнологічних галузях.

Висновки. У результаті дослідження встановлено, що інноваційний підхід до освіти – зокрема формування знань про технології виробництва – є важливим компонентом сучасної шкільної системи. Поєднання традиційних і новітніх методів навчання дозволяє створити багатовимірне середовище, яке сприяє розвитку технічної грамотності, професійного мислення та соціальних компетентностей учнів. Розглянуті освітні практики, особливо інтегровані уроки, проєктна діяльність, цифрові технології та менторство, мають високий потенціал для осмислення складних виробничих процесів у доступній та прикладній формі.

Формування знань у цій сфері потребує міждисциплінарного підходу, педагогічної гнучкості, оновленої інфраструктури та відкритості до співпраці з реальним виробничим середовищем. Підготовка старшокласників до технологічного майбутнього – не лише освітня, а й стратегічна мета, що сприяє конкурентоспроможності країни на глобальному рівні.

Практичні рекомендації до формування знань про технології виробництва у старшокласників:

1. Включення практикоорієнтованих модулів до навчальних програм. Важливо адаптувати зміст шкільних курсів, доповнюючи їх симуляціями,

кейсами та прикладними проєктами, пов'язаними з технологіями виробництва.

2. Підвищення цифрової компетентності педагогів. Організувати курси та тренінги для вчителів щодо використання AR/VR, програм для графічного моделювання, інтерактивних платформ.

3. Створення шкільних STEM-лабораторій. Оснастити школи базовими технічними ресурсами – мініроботами, наборами для конструювання, принтерами – для підтримки дослідницької та творчої діяльності учнів.

4. Залучення експертів із виробництва до навчального процесу. Організувати менторські програми, гостьові лекції, екскурсії на підприємства, щоб забезпечити зв'язок освіти з реальним ринком праці.

5. Інтеграція міжпредметних проєктів. Стимулювати співпрацю між вчителями фізики, хімії, технологій, інформатики та економіки для створення спільних проєктів, пов'язаних із виробничими процесами.

6. Моніторинг та оцінка ефективності впроваджених інновацій. Запровадити інструменти для аналізу результатів та адаптації навчального процесу на основі фідбеку учнів та педагогів.

Перспективи подальших досліджень. Ураховуючи швидкий розвиток освітніх технологій та постійні зміни на ринку праці, подальші дослідження будуть спрямовані на оцінку ефективності конкретних інноваційних методів у шкільній практиці та аналіз впливу цифрового середовища на формування технологічної грамотності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильєва О.А. STEM-освіта в контексті освітньої реформи: досвід впровадження. *Освітній простір України*. 2022. № 2 (105). С. 46–50.
2. Гавриленко К.М. Нові виклики дистанційного навчання. *Педагогічні науки*. 2020. № 93. Секція 6: Сучасні педагогічні технології.
3. Гуз К.В. Інноваційні технології в загальній середній освіті. Чернівці: Десна, 2019. 240 с.
4. Зязюн І.А. Педагогічні технології у сучасній освіті. Київ: Либідь, 2005. 312 с.
5. Клебча О.А., Колесникова Н.М. Використання інноваційних технологій для формування ключових компетентностей учнів. Краматорськ, 2022. 134 с.
6. Козловська Л.О. Ефективність кейс-методів у вивченні технологій. *Професійно-технічна освіта*. 2021. № 1. С. 28–34.
7. Максютів А.О. Основи технологій виробництва: навчальний посібник. Умань: Візаві, 2023. 165 с.
8. Овчатова А.П. Проблеми та перспективи впровадження STEM-освіти в Україні. *Науковий журнал "Дискурс"*. 2021. № 3 (57). С. 35–43.
9. Туташицький В.І. Технології сучасного виробництва: навчальний посібник. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2021. 155 с.
10. Шишкіна М.П., Литвинова С.Г. Цифрові інструменти у навчанні: сучасні виклики. Київ: НУБіП, 2020. 178 с.

11. Goland J. Career Development Theory: A Systems Perspective. Boston: Cengage Learning, 2013. 408 p.

REFERENCES

1. Vasylyeva, O.A. (2022). STEM-osvita v konteksti osvitnoi reformy: dosvid vprovadzhennia [STEM education in the context of educational reform: Implementation experience]. *Educational Space of Ukraine*, No. (2)105, pp. 46–50. [in Ukrainian].
2. Havrylenko, K.M. (2020). Novi vyklyky dystantsii-noho navchannia [New challenges of distance learning]. *Pedagogical Sciences*, No. 93, Section 6: Modern Pedagogical Technologies. [in Ukrainian].
3. Huz, K.V. (2019). Innovatsiini tekhnolohii v zahalnyi serednii osviti [Innovative technologies in general secondary education]. Chernihiv, 240 p. [in Ukrainian].
4. Zyazyun, I.A. (2005). Pedahohichni tekhnolohii u suchasni osviti [Pedagogical technologies in modern education]. Kyiv, 312 p. [in Ukrainian].
5. Klebcha, O.A. & Kolesnikova, N.M. (2022). Vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii dlia formuvannia kluchovykh kompetentnostei uchniv [Using innovative technologies to develop students' key competencies]. Kramatorsk, 134 p. [in Ukrainian].

6. Kozlovska, L.O. (2021). Efektyvnist keis-metodiv u vvychnni tekhnolohii [Efficiency of case methods in studying technologies]. *Vocational and Technical Education*, No. 1, pp. 28–34. [in Ukrainian].

7. Maksyutov, A.O. (2023). Osnovy tekhnolohii vyrobnytstva [Fundamentals of production technologies]. *A textbook*. Uman, 165 p. [in Ukrainian].

8. Ovchatova, A.P. (2021). Problemy ta perspektyvy vprovadzhennia STEM-osvity v Ukraini [Problems and prospects of STEM education implementation in Ukraine]. *Scientific Journal "Discourse"*, No. 3(57). pp. 35–43 [in Ukrainian].

9. Tutashynskyi, V.I. (2021). Tekhnolohii suchasnoho vyrobnytstva [Modern production technologies]. *A textbook*. Kyiv, 155 p. [in Ukrainian].

10. Shyshkina, M.P. & Lytvynova, S.H. (2020). Tsyfrovii instrumenty u navchanni: suchasni vyklyky [Digital tools in education: Contemporary challenges]. Kyiv, 178 p. [in Ukrainian].

11. Goland, J. (2013). Career Development Theory: A Systems Perspective. Boston, 408 p. [in English].

Стаття надійшла до редакції 06.07.2025

УДК 61:378:614.253:17.034

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.331192>

Любов Гутор, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри латинської та іноземних мов
ДНП "Львівський національний
медичний університет імені Данила Галицького"
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4685-594X>

ФІЛОСОФСЬКІ ТА МОРАЛЬНО-ЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

У статті розкрито філософські та морально-етичні засади деонтологічної підготовки майбутніх лікарів. Здійснено аналіз понять моралі, моральності та морального обов'язку. Проаналізовано деонтологічну підготовку як міждисциплінарний освітній процес. Обґрунтовано роль гуманізації вищої медичної освіти як засобу розвитку моральної відповідальності та професійної доброчесності. Уточнено зміст ключових морально-етичних принципів. Зроблено висновок, що впровадження деонтологічного компонента у зміст підготовки лікарів відповідає сучасним викликам та є передумовою формування етичної зрілості, професійної відповідальності та гуманістичного світогляду лікарів.

Ключові слова: деонтологічна підготовка; деонтологічна компетентність; студент-медик; етика; деонтологія; комунікація.

Рис. 1. Лім. 11.

Liubov Gutor, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Latin and Foreign Languages Department,
SNPE "Lviv Danylo Halytskyi National Medical University"
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4685-594X>

PHILOSOPHICAL, MORAL, AND ETHICAL BASICS OF DEONTOLOGICAL TRAINING OF MEDICAL STUDENTS

The research explores the philosophical, moral, and ethical foundations of the deontological training at higher medical education institutions. It analyzes the concepts of morality, moral conduct, and moral duty as fundamental components of the professional ethics of healthcare professionals. These categories are shown to shape physicians' internal values, influence the quality of medical care, affect interpersonal relationships, and contribute to public trust in the healthcare system. Deontological training is examined as an interdisciplinary approach that integrates philosophy, ethics, pedagogy, psychology, and medicine.

The paper substantiates the role of humanizing higher medical education as a means of fostering moral responsibility, professional integrity, emotional intelligence, and the ability to act effectively in morally complex situations. It clarifies the core moral and ethical principles, i.e., autonomy, beneficence, honesty, justice, respect for human dignity, tolerance, and confidentiality. Emphasis is placed on the humanistic approach in medical training as a key factor of harmonious integration between professional competence and compassion in clinical practice. The importance of emotional intelligence is highlighted as a foundation for effective communication and ethical behavior in healthcare. Deontological competence is presented as the outcome of a purposeful educational process that combines the development of both technical (hard) and interpersonal (soft) skills. The article underscores the importance of intellectual capacity, personal refinement, and professional culture as key factors in promoting the sustainable development of the medical field and strengthening public trust in medicine. It concludes that integrating a deontological component into medical education addresses contemporary challenges and is essential for cultivating ethical maturity, professional accountability, and a humanistic worldview in future healthcare professionals.

Keywords: deontological training; deontological competence; medical student; ethics; deontology; communication.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку медичної освіти особливої актуальності набуває формування морально-етичних засад професійної діяльності майбутніх лікарів. Поняття моральності, морального обов'язку та моральної відповідальності становлять філософсько-етичне підґрунтя для розвитку ключових професійних компетентностей медичного працівника. Їхній взаємозв'язок визначає особистісні настанови лікаря, якість надання медичної допомоги, міжособистісну взаємодію з пацієнтами, колегами та рівень довіри до системи охорони здоров'я в цілому. Деонтологічна підготовка у цьому контексті постає як цілісний, міждисциплінарний процес, спрямований на виховання професійних морально-етичних якостей, формування професійно-етичної відповідальності майбутнього фахівця.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Наші дослідження [3], а також вивчені праці М. Васильєвої [2], Л. Дудікавої [4] та інших провідних дослідників різних аспектів проблеми деонтологічної підготовки [6; 10; 11], вказують на те, що деонтологічна підготовка виходить за межі традиційного етичного навчання і охоплює морально-правові засади професії [5], гуманістичні цінності [1], принципи педагогіки праці [9], психології, медичної етики та деонтології [6]. Особливу увагу дослідники філософських і морально-етичних засад професійної медичної діяльності приділяють розвитку соціальних навичок і комунікативних умінь, що передбачають високий рівень емоційного інтелекту, рефлексії та емпатії [3; 7]. У дослідженнях [1; 3] гуманізація освіти розглядається як необхідна умова формування деонтологічної компетентності, що забезпечує здатність лікаря діяти відповідально, людяно та фахово в умовах морально складних ситуацій. У філософських працях [6; 10; 11] розкрито історію розвитку деонтології, зміст моральної філософії та окреслено її значення в контексті викликів сучасної освіти та науки [5].

Мета статті – обґрунтувати філософські та морально-етичні засади деонтологічної підготовки майбутніх лікарів. Завдання статті: 1) розкрити зміст і взаємозв'язок понять “мораль”, “мораль-

ність” і “моральний обов'язок” у системі деонтологічної підготовки; 2) проаналізувати деонтологію як складову філософії, етики та педагогіки праці у структурі вищої медичної освіти; 3) визначити морально-етичні принципи деонтологічної підготовки майбутніх лікарів; 4) обґрунтувати роль гуманізації освіти в розвитку морально-етичних якостей, інтелектуальності та емоційного інтелекту майбутніх лікарів у контексті деонтологічної підготовки.

Виклад основного матеріалу. У працях із теорії філософії [4; 11] та в авторитетних енциклопедичних виданнях [10], деонтологію визначено як розділ етики, що вивчає проблеми моралі, моральності та морального обов'язку (Рис. 1).

Проблема моралі, моральності та морального обов'язку займає вагомe місце у системі професійної підготовки лікарів. Ці поняття є взаємозалежними. *Мораль* служить зовнішньою вимогою до поведінки людини, а *моральність* визначається внутрішніми настановами людини діяти відповідно до *морального обов'язку* як системи універсальних правил, релігійних законів, особистих і культурологічних цінностей [6]. Рівень моральності визначається прагненням людини діяти відповідно до власних морально-етичних принципів [10].

Засади моралі, моральності та морального обов'язку надали стимул до розвитку *медичної деонтології*, що є наукою “про юридичні, професійні та моральні аспекти, обов'язки та правила поведінки фахівця медицини, про сукупність професійних норм і обов'язків” [5]. Медична деонтологія вивчає “моральний обов'язок, етичні норми і правила поведінки медичного персоналу, що забезпечують якість і результативність його роботи з відновлення і збереження здоров'я населення” [5, 7].

Зміст деонтологічної підготовки охоплює розвиток моральності і відповідального ставлення до виконання морального обов'язку, морально-правові норми та нормативне забезпечення, що регулює виконання обов'язку та відповідальність за його порушення, а також формування готовності до прийняття рішень, у нестандартних і морально-складних ситуаціях практичної діяльності лікаря відповідно до цільових, змістових і процесуальних характеристик освіти. Деонтологічна підготовка розпочинається у

закладі вищої медичної освіти та продовжується під час безперервного професійного розвитку та фахової та соціальної адаптації лікаря. Вона забезпечує го-

товність лікаря до виконання морально-професійних обов'язків і здійснення нормативної поведінки у типових і нетипових професійних ситуаціях [2].

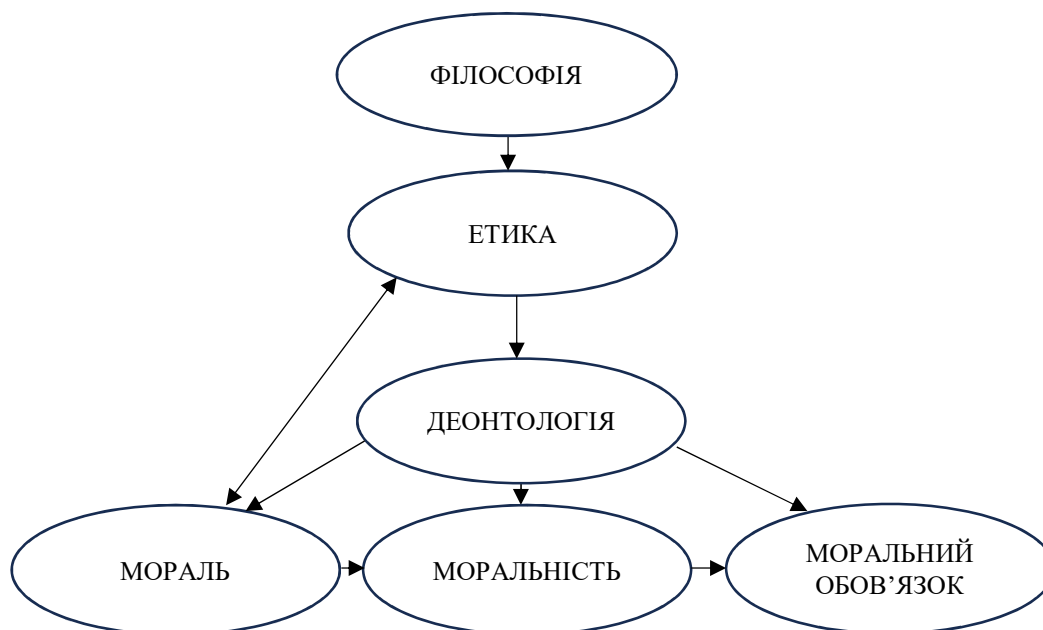


Рис. 1. Взаємозв'язок філософії, етики, деонтології та її компонентів

Деонтологічна компетентність є результатом деонтологічної підготовки лікаря. Поняття “деонтологічна підготовка” і “деонтологічна компетентність” мають у своєму ядрі засади і правила нормативної поведінки фахівця під час виконання професійного і морального обов'язку. Ці правила формуються на основі морально-етичних потреб і специфіки професійної діяльності. У професії лікаря це відповідальні взаємовідносини у середовищах міжособистісної комунікативної взаємодії, зокрема у площинах: лікар-лікар, лікар-керівник, лікар-медичний персонал, лікар-пацієнт, лікар-близькі пацієнта, лікар-майбутній лікар [2].

В основі деонтологічної підготовки покладено положення щодо гуманізації вищої освіти (загальнокультурний, соціально-моральний і професійний розвиток) та наукове, та навчально-методичне забезпечення освітнього процесу, зокрема визначення переліку знань та вмінь, необхідних для формування деонтологічної компетентності та їх соціально-професійна адаптивність у зв'язку зі зміною суспільно-професійних умов. *Гуманізм* (лат. *humanus* – людський) – це міждисциплінарний термін, що використовується у філософії, освіті та мистецтві. Підсумовуючи думки дослідників гуманізму [1; 2; 3], визначимо його як “філософський світогляд людинолюбства, центральною ідеєю та цінністю якого є людське життя і задоволеність життям”. Любов до

людини є передумовою гуманізму, що базується дотриманні у взаєвідносинах принципів автономії, чесності, доброчинності, рівності й справедливості.

Філософію гуманізму покладено в основу обґрунтування положень щодо морально-етичних принципів. Гуманізація вищої медичної освіти призводить до гуманізації фахової діяльності лікаря, що відображається позитивним впливом на лікування й одужання пацієнтів є необхідною у змісті освітньої підготовки, оскільки віра пацієнта в успішність лікування, та його довіра до лікаря і медичного персоналу можуть так само впливати на одужання, як застосування сучасних ліків та устаткування [8]. Некоректна поведінка або пряме порушення професійного обов'язку лікаря, черствість й формальне відношення лікаря до пацієнта негативно впливають на процес лікування [8]. На основі використання психотерапевтичних методів, слів підбадьорення, втіхи, заспокоєння, чуйним відношенням, лікар може тактовно і уміло мобілізувати фізичні і душевні сили хворого для боротьби із його хворобою [3; 7].

До основних морально-етичних принципів, ставлення до яких формує деонтологічну компетентність лікаря належать принципи: автономії, професіоналізму, доброчинності та незловмисності, чесності та справедливості, поваги та конфіденційності, рівності, толерантності та доброчесності.

Перелічені морально-етичні принципи формують фундамент для забезпечення якісної міжособистісної взаємодії на засадах людиноцентризму (пацієнтоцентризму, студентоцентризму тощо), професійної рефлексії та емпатії, поваги до прав і гідності людини, толерантності у ставленні до людини (різноманіття та інклюзії).

Можна підсумувати, що деонтологічна підготовка лікарів охоплює методологічні та змістові аспекти моральної філософії, деонтології, етики, психології, педагогіки та медицини. На основі обґрунтування концепції деонтологічної підготовки лікарів, вивчення змісту ключових понять і положень, деонтологічну підготовку визначено як міждисциплінарний, структурований і випереджувальний процес формування деонтологічної компетентності, цілеспрямований розвиток моральності лікаря, особистих морально-етичних якостей і чеснот, необхідних для виконання професійних обов'язків у галузі охорони здоров'я з дотриманням законів і принципів моралі та врахування особливостей і завдань професійної діяльності лікаря [3].

Інноваційний розвиток людства відбувається у межах різноманітних систем. З-поміж багатьох систем взаємодії, система "людина-людина" є найбільш зрозумілою, прогностичною, динамічною й ефективною. Проте, розвиток і прогрес відбувається за допомогою повноцінного функціонування людини у системі "людина-праця". Саме "праця творить людину і людську цивілізацію" [9].

Важливе значення у процесі професійного становлення лікаря є формування звички систематично й наполегливо працювати. Деонтологічна підготовка лікаря як компонент педагогіки праці має інтегрований характер. Медичну деонтологію варто розглянути як субдисципліну педагогіки праці, психопедагогіки і професійної педагогіки [9]. У контексті психопедагогіки праці, медична деонтологія розглядає такі аспекти фахової діяльності лікаря: психологічні механізми професійної поведінки студента-медика, лікаря, керівника закладу охорони здоров'я; засоби мотивації позитивної професійної поведінки; психологічні особливості поведінки лікаря; психологічні особливості поведінки пацієнтів і їхніх близьких; психологічна адаптація до умов праці; формування авторитету лікаря; повага й толерантність по відношенню до суб'єктів професійної взаємодії; професійна харизма, авторитет і влада у професійній поведінці лікаря.

У системі "праця-людина", медична деонтологія розвивалася у взаємодії праця-мораль-лікар. Беручи до уваги еволюційний і поступальний вплив праці на особистість, компоненти педагогіки праці слід впроваджувати з метою випереджальної мети професійної підготовки лікаря, взаємозв'язок теоретичної і практичної підготовки лікарів, поєднання загальнолюдської та професійної підготовки, єднос-

ті виховання й професійної освіти, виконання навчальних і професійних обов'язків, неперервної освіти лікарів тощо.

Поруч із розвитком морально-етичних якостей, деонтологічна підготовка лікарів та освітян галузі охорони здоров'я орієнтована на розвиток їхнього інтелекту. Інтелектуальність та інтелігентність лікаря, професіоналізм і фахова компетентність, що супроводжується дотриманням етичних принципів та норм професійної поведінки, суттєво впливають на економічний, культурологічний та освітній розвиток держави та соціуму. Висока інтелектуальність фахівців є запорукою сталого економічного розвитку держави, стабільності та здоров'я нації. Як вважав великий мудрець Конфуцій, в основі загальноносуспільного благоустрою покладені знання й гуманність, що є найвищими орієнтирами світобудови. Філософ та мислитель Джон Локк також вважав, що однією із умов розквіту держави є освіченість її громадян. Досягнення високого рівня інтелекту можливе лише за допомогою систематизованого процесу навчання й виховання у закладах вищої освіти.

Інтелект відповідно до різних класифікацій можна поділити на такі підтипи: а) флюїдний або нативістичний (вроджений, незалежний від набутих знань) та кристалізований або емпіричний (сформований на основі набутого досвіду); аналітичний, креативний та практичний; культурологічний; прагматичний та емоційний. Прагматичний та емоційний підвиди інтелекту забезпечують розв'язання практичних професійних проблем за допомогою властивих їм особливостей щодо здатності застосування власних знань і навичок, особистих якостей та емоцій у практичних ситуаціях [3; 7].

Добре розвинутий емоційний інтелект забезпечує здатність розпізнавати, розуміти, керувати та ефективно використовувати власні емоції, а також розпізнавати, впливати та розуміти емоції інших. Розвиток емоційного інтелекту є важливим компонентом освітніх програм, орієнтованих на розвиток комунікативної компетентності та професіоналізму, зокрема шляхом формування м'яких навичок (англ. soft skills) студентів-медиків. Добре розвинуті м'які навички та емоційний інтелект проявляються ефективною роботою в команді, гнучкістю у роботі, здатністю до лідерства, співпраці та вирішення конфліктних ситуацій. Формування м'яких навичок та емоційного інтелекту у процесі фахової підготовки лікарів охоплює розвиток навичок міжособистісної взаємодії, комунікативної, морально-етичної та деонтологічної компетентності учасників освітнього процесу.

Жорсткі навички (англ. hard skills) полягають у формуванні системи теоретичних і практичних фахових знань та вмінь у процесі деонтологічної підготовки лікарів. Розвиток жорстких та м'яких

навичок лікарів відбувається шляхом інтеграції в освітньому процесі засад фундаментальних медичних наук, а також низки філософських, деонтологічних, педагогічних і дидактичних засад підготовки лікарів.

Висновки. Обґрунтування філософських та морально-етичних засад деонтологічної підготовки лікарів дає можливість зробити висновок, що мораль, моральність і моральний обов'язок є фундаментальними категоріями деонтологічної компетентності майбутніх лікарів. Взаємозв'язок цих понять формує внутрішні настанови лікаря діяти відповідально, з урахуванням загальнолюдських та професійних цінностей. У цьому контексті деонтологічна підготовка є міждисциплінарним процесом підготовки майбутніх лікарів, що поєднує клінічні, загально-філософські, морально-етичні, юридичні, педагогічні та психологічні особливості галузі охорони здоров'я. Цілеспрямована деонтологічна підготовка сприяє гармонійному розвитку професійних та морально-етичних якостей лікаря.

Зміст деонтологічної підготовки охоплює засвоєння морально-правових норм, формування професійної етики, здатності до прийняття рішень у морально складних ситуаціях, розвиток емпатії, рефлексії та людиноцентризму у взаємодії з пацієнтами, колегами й суспільством. Важливою складовою цього процесу є гуманізація медичної освіти, яка сприяє зміцненню моральної відповідальності, професійної доброчесності та етичної чутливості. Гуманізм, як філософський орієнтир, забезпечує дотримання ключових принципів автономії, доброчинності, справедливості та поваги до гідності пацієнта.

Формування деонтологічної компетентності є результатом інтегрованого освітнього процесу, що поєднує розвиток як твердих (фахових), так і м'яких (особистісних, комунікативних, емоційних) навичок, професійної культури та інтелекту лікаря. Така компетентність не лише забезпечує якісне виконання професійних обов'язків, а й сприяє формуванню довіри до системи охорони здоров'я загалом.

Отже, інтеграція деонтологічної підготовки на рівні вищої медичної освіти має випереджальний характер і відповідає викликам сучасної галузі медицини, адже вона орієнтована на сталий розвиток охорони здоров'я, що базується на інтелектуальності, людяності, моральній відповідальності та етичній зрілості медичних працівників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бітаєв В.А. Естетичне виховання і гуманізація особи. 2003. Київ: ДАККіМ, 232 с.
2. Васильєва М. Деонтологічний компонент підготовки сучасного педагога в умовах вищого навчального закладу. *Педагогіка. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія "Педагогіка і психологія"*.

2011. № 2 (2), 15, С. 14–20. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2011/2/4.pdf>

3. Гутор Л. Етична складова деонтологічної підготовки майбутніх лікарів у медичних університетах України. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2024. № 30, С. 88–99. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2024.30.320921>

4. Дудікова Л.В. Розвиток морально-етичних поглядів на лікарську діяльність в історичній спадщині. Професійна підготовка фахівців: креативний підхід : монографія. Житомир : Вид-во Євенок О.О., 2017. С. 319–335.

5. Ковальова О.М., Сафаргаліна-Корнілова Н.А., Герасимчук Н.М. Деонтологія в медицині: підручник. Київ: ВСВ "Медицина," 2018. 240 с.

6. Alexander L. and Moore M. "Deontological Ethics." The Stanford Encyclopedia of Philosophy. 2024. URL: <https://plato.stanford.edu/archives/win2024/entries/ethics-deontological>

7. Gutor L., Sodomora P., Vasylenko O., Zalutska H. Development of media literacy and communication skills by means of digital storytelling in Japan. *Information technologies and learning tools*. ITLT, 2023. Vol. 95, No. 3, pp. 88–101. DOI: 10.33407/itlt.v95i3.5217.

8. Maniuk L. and Kuchumova N. Application of mobile technologies in the process of teaching future physicians at the universities of the USA. *Information Technologies and Learning Tools*, 2019. Vol. 74, No. 6, pp. 212–224. DOI: 10.33407/itlt.v74i6.2705.

9. Nychkalo N. Relacja "czlowiek-praca" jako podstawa pedagogiki jako nauki. Interdyscyplinarnosc pedagogiki i jej subdyscypliny / pod red. Zofii Szaroty, Franciszka Szloska ; Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji - PIB, 2013, S. 289–302.

10. Rohlf M. Immanuel Kant, The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2024 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.), 2024. URL: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2024/entries/kant/>

11. Zamir E. and Barak M. Threshold Deontology and Its Critique. Law, Economics, and Morality (New York, 2010; online edn, Oxford Academic). DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof>

REFERENCES

1. Bitayev, V.A. (2003). Estetychne vykhovannia i humanizatsiia osoby [Esthetic Education and Humanization of an Individual]. Kyiv, 232 p. [in Ukrainian].
2. Vasylieva, M. (2011). Deontolohichniy component pidhotovky suchasnoho pedahoha v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu [Deontological Component of Teacher Training at Higher Education Institution. Pedagogics]. *Journal of Dnipro Alfred Nobel University. Series "Pedagogy and Psychology"*. No. 2 (2), 15, pp. 14–20. Available at: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2011/2/4.pdf> [in Ukrainian].
3. Hutor, L. (2024). Etychna skladova deontolohichnoi pidhotovky maibutnikh likariv u medychnykh universytetakh Ukrainy [Ethical Component in Deontological Training of Future Physicians at Ukrainian Medical Universities]. *Esthetics and Ethics of Pedagogical Action*. No. 30, pp. 88–99. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2024.30.320921> [in Ukrainian].
4. Dudikova, L.V. (2017). Rozvytok moralno-etychnykh pohliadiv na likarsku diialnist v istorychniy spadshchyni [Development of Moral and Ethical Worldview on Medical Practice in Historical Heritage]. *Professional Training of Specialists: Creative Approach: Monograph*. Zhytomyr, pp. 319–335. [in Ukrainian].

ПРОЄКТНО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ТВОРЧОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

5. Kovaliova, O.M., Safarhalina-Kornilova, N.A. & Herasymchuk, N.M. (2018). *Deontologhiia v medytsyni: pedruchnyk* [Deontology in Medicine: Coursebook]. Kyiv, 240 p. [in Ukrainian].
6. Alexander, L. & Moore, M. (2024). Deontological Ethics. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Available at: <https://plato.stanford.edu/archives/win2024/entries/ethics-deontological> [in English].
7. Gutor, L., Sodomora, P., Vasylenko, O. & Zalutska, H. (2023). Development of media literacy and communication skills by means of digital storytelling in Japan. *Information technologies and learning tools*. ITLT, Vol. 95, No. 3, pp. 88–101. DOI: 10.33407/itlt.v95i3.5217. [in English].
8. Maniuk, L. & Kuchumova, N. (2019). Application of mobile technologies in the process of teaching future physicians at the universities of the USA. *Information Technologies and Learning Tools*, Vol. 74, No. 6, pp. 212–224. DOI: 10.33407/itlt.v74i6.2705. [in English].
9. Nychkalo, N. (2013). Relacja “człowiek-praca” jako podstawa pedagogiki jako nauki. *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny* [The relationship “man-work” as the basis of pedagogy as a science]. *Interdisciplinarity of pedagogy and its subdisciplines* / pod red. Zofii Szaroty, Franciszka Szloska; Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, pp. 289–302. [in Polish].
10. Rohlf, M. (2024). Immanuel Kant, The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2024 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.). Available at: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2024/entries/kant/> [in English].
11. Zamir, E. & Barak, M. (2010). Threshold Deontology and Its Critique. Law, Economics, and Morality (New York, 2010; online edn, Oxford Academic). DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof> [in English].

Стаття надійшла до редакції 31.07.2025

УДК [37.032 : 378.091.212 : 78] : 001.891(477)(045)
DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.339892>

Ірина Дікун, кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри мистецьких дисциплін
КЗВО “Барський гуманітарно-педагогічний коледж
імені Михайла Грушевського”
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9697-0305>

ПРОЄКТНО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ТВОРЧОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглянуто окремі аспекти творчого становлення майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті їх професійної підготовки. Представлено тлумачення креативно-пошукової активності як конститутивної складової творчої діяльності. Зосереджено увагу на креативно-пошуковому потенціалі проєктно-дослідницької діяльності та актуальності інтеграції її в систему професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Обґрунтовано специфічні особливості проєктно-дослідницької діяльності мистецького спрямування, визначено її провідні принципи та функції, встановлено етапи реалізації у змісті мистецьких проєктів.

Ключові слова: творча діяльність; креативно-пошукова активність; проєктно-дослідницька діяльність; професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

Літ. 10.

Iryna Dikun, Ph.D. (Pedagogy), Senior Lecturer of the Art Disciplines Department
Pedagogical Faculty, Municipal Institution of Higher Education
“Bar Humanitarian Pedagogical College
named after Mykhailo Hrushevskiy”
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9697-0305>

PROJECT AND RESEARCH ACTIVITY AS A FACTOR IN THE CREATIVE FORMATION OF A FUTURE MUSIC TEACHER

The article is devoted to the problem of creative formation of future music teachers while studying at higher music and pedagogical education institutions. It is emphasized that the creative formation of future specialists takes place exclusively in the plane of their creative activity. Creative activity is a catalyst, the means and mechanism of self-realization and self-improvement. Creative development depends on the internal needs of the individual, creative qualities and abilities, as well as on the creation of conditions for the realization of creative opportunities. It is noted that the dynamic side of creative activity, its self-movement, is creative activity. Creative activity is manifested in the individual's desire for independence, initiative, organization, and readiness to perform cognitive and transformative actions. The study presents the author's interpretation of creative activity and its characteristic features.

Attention is focused on the creative and search potential of project research activities. It is emphasized that project research activity combines the cognitive, search, and research components of project technology. Project research activity is creative because it results in new knowledge, a new product. As a cognitive process, a project and research activity is characterized by

ПРОЄКТНО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ТВОРЧОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

purposeful, procedural, structured activity: it involves research, development and solution of the problem; fulfilment of a creative task; presentation and defense of the results of work. The characteristic features of the project research activity of future specialists in the field of art education are revealed; the leading principles of its organization, main functions, stages of implementation in the content of art projects are highlighted.

Keywords: *creative activity; creative and research activity; project and research activity; professional training of future music teachers.*

Постановка проблеми. Сучасний етап реформування національної системи освіти спрямовується на всебічний розвиток особистості, її талантів, інтелектуальних та творчих здібностей, здатності до саморозвитку та творчої самореалізації, про що наголошено в Законі “Про освіту” (2017 р.) [4]. Відповідно до вирішення поставлених завдань відбувається оновлення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців мистецької галузі, що передбачає набуття здобувачами освіти не лише професійних компетентностей, а й оволодіння вищим рівнем художньо-педагогічної діяльності – творчим, в процесі якого відбувається професійне зростання, відображаються інноваційні ідеї, креативна діяльність, реалізується творчий потенціал особистості фахівця.

До переліку обов’язкових предметних компетентностей майбутніх вчителів музичного мистецтва, визначених проектом Стандарту вищої освіти України, першого (бакалаврського) рівня, галузі знань 01Освіта / Педагогіка, спеціальності 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) (2023) [7] включено: здатність бути творчою та креативною особистістю, прагнути до постійного та систематичного вдосконалення власної музично-педагогічної та виконавської майстерності, досягати поставленої мети, якісно виконувати роботу у сфері педагогіки мистецтва; здатність до творчого проектування, організації різноманітних форм учнівської музичної та мистецької творчості, що відповідає запитам загальної середньої освіти та потребам сучасної школи.

Нова українська школа вже сьогодні очікує на вчителя-новатора, вчителя-дослідника, який має свободу творчості й розвивається професійно. Посилення дослідницького напрямку як творчої складової музично-педагогічної діяльності у професійній підготовці майбутніх фахівців спонукає до активного залучення студентів в проєктно-дослідницьку діяльність, в процесі якої формуються творчі якості, відбувається розвиток творчого мислення, креативності, творчих здібностей, набуваються дослідницькі уміння, що стає показником творчого зростання студентів під час їх навчання у закладах вищої музично-педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема творчого розвитку особистості, розкриття її творчого потенціалу, творчого самовдосконалення і самореалізації ніколи не втрачала своєї

актуальності й розкрита у психолого-педагогічних дослідженнях В. Андрущенко, І. Зязюна, Г. Костюка, В. Кременя, В. Лозової, В. Моляко, О. Музики, С. Сисоевої, Дж. Гілфорда, Н. Роджерса та ін.

Особливості творчого розвитку майбутніх учителів мистецьких дисциплін, формування їх творчих якостей висвітлено у працях А. Козир, О. Михайличенко, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Щолокової та ін. Вченими відзначено необхідність виховання вчителя музичного мистецтва як творчої особистості, здатної до самостійної пошукової активності, науково-дослідницької діяльності, ініціативності щодо пошуку інноваційних підходів у вирішенні завдань музично-естетичного виховання школярів.

Впровадження у фахову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва науково-дослідницьких проєктів та формування здатності майбутніх фахівців до проєктної діяльності присвячено наукові розвідки Н. Білової, С. Горбенка, А. Растрігіної, О. Ребрової, О. Ростовського, В. Тушевої, М. Шевчук; дослідження щодо особливостей реалізації проєктних художньо-педагогічних технологій в освітньому процесі зі школярами на уроках музичного мистецтва та інтегрованого курсу “Мистецтво” представлено у напрацюваннях Л. Кондратової, О. Онопрієнко, Л. Масол, Н. Новикової. Науковці відзначають творчий пошуково-пізнавальний характер проєктно-дослідницької діяльності і актуалізують питання її інтеграції в систему професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Мета статті розкрити потенційні можливості проєктно-дослідницької діяльності як чинника творчого становлення майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Творче становлення майбутніх фахівців відбувається виключно у площині їх творчої діяльності, яка є каталізатором, засобом і механізмом самореалізації та самовдосконалення і залежить як від внутрішніх потреб особистості щодо творчості, творчих якостей та здібностей, так і від створення умов, сприятливих для вияву та реалізації її творчих можливостей.

Слід відмітити, з позиції перетворювального характеру діяльності розрізняють творчу та механічну або продуктивну та репродуктивну діяльність. Творча діяльність має предметно-перетворюючий характер, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення, а також особистісні цінності. Її визначають

як комбінаторну діяльність уяви, результатом якої є не відображення існуючих у досвіді людини дій та вражень, а створення на їх основі принципово нових образів чи дій (Л. Виготський). Отож, творча діяльність передбачає здатність до постійного перегляду, вдосконалення, перебудови та “перепрограмування” наявної програми поведінки та дій людини і може бути охарактеризована як відкрита система. На думку академіка В.Вернадського, завдяки своїй продуктивній праці та творчій думці людство здійснило перехід від біосфери до ноосфери (“ноос” із грец. “розум”). Реалізація людиною у творчій діяльності надлишкової енергії як власного творчого потенціалу є проявом її духовної природи, творчих можливостей і самовираженням, що власне і задає вектор для подальшого розвитку. Саме тому, стверджує С. Сисоєва, результати творчої діяльності будуть завжди соціально значущими: чи то стосується об’єктивно нового результату, чи то будуть зрушення у творчому розвитку людини [8, 28].

Фундаментальною якістю особистості, що дозволяє здійснити комбінаторні перетворення, виявити і реалізувати потенційні можливості вчені визначають творчу активність (Г. Ващенко, В. Лозова, С. Максименко, В. Моляко, В. Холоденко, М. Холодна та ін.), яка є внутрішньою потребою і динамічною стороною творчої діяльності, її само рухом, що забезпечує вихід суб’єкта за межі вже набутого досвіду [3, 32]. Творча активність знаходить вияв у прагненні особистості до самостійності, ініціативності, захопленості, організованості, готовності до здійснення дій пізнавально-перетворюючого характеру.

В. Холоденко ототожнює творчу активність, яка не стимулюється ззовні і відображає пошуково-перетворюючий стиль діяльності, з креативністю [9, 85]. Як відомо, у психологію термін “креативність” (англ. creation – створювати) – творчі можливості (здібності) людини, був введений у 60-і роки і розглядався як здатність людини відмовлятися від стереотипних способів мислення, швидко і нестандартно вирішувати інтелектуальні (навчальні) завдання (Дж. Гілфорд, Е.Торренс). Через механізми творчого мислення, де взаємопов’язані репродуктивні та продуктивні компоненти, логічне та інтуїтивне (аналіз, синтез, порівняння, встановлення причинно-наслідкових зв’язків, самостійне перенесення знань та вмінь у нову ситуацію, генерування нових ідей, критичність, здатність знаходити протиріччя, прогнозування тощо), а також творчі здібності (продуктивна уява, асоціативність, емпатія, фантазія, інтуїція тощо) креативність забезпечує знаходження оригінальних способів вирішення проблеми, надаючи продуктивності перетворення діяльності. Якщо креативність визначає зміст і новизну творчих дій, то творча активність

забезпечує реалізацію креативного мислення у практичному полі творчої діяльності. Розвиток креативно-пошукової активності здобувачів освіти як конститутивної складової творчої діяльності стає важливим завданням професійної підготовки майбутніх фахівців.

Креативно-пошукова активність характеризується високим рівнем пізнавальної, мотиваційної та діяльнісної сфер особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва. Вона супроводжується особливим емоційним станом, коли переживання, почуття стають рушіями творчої діяльності. Унікальність внутрішньо-особистісних переживань обумовлюється задоволенням потреби у самовираженні та реалізації власних можливостей в процесі активної творчої діяльності. Емоції позитивно формують стійку мотивацію до саморозвитку, самовдосконалення, спонукають до творчості. Такі переживання К. Роджерс відносить до сфери вищих почуттів, які проявляються в емоційному стані “відкриття” [3, 34].

Креативно-пошукову активність майбутніх вчителів музичного мистецтва розглядаємо як самостійно ініційовану продуктивно-перетворювальну діяльність, що відображає оригінальний, нестандартний підхід у вирішенні музично-педагогічних завдань художньо-естетичного виховання школярів, сприяє розвитку і реалізації потенційних можливостей педагога-музиканта та уможливорює його професійне зростання і вдосконалення. Креативно-пошукова активність віддзеркалює потребу студента зануритися у зміст дослідницьких процесів мистецьких та музично-педагогічних явищ, прагнення ввести елементи новизни у способи виконання творчих завдань, запропонувати нові прийоми подолання професійних труднощів тощо.

До провідних ознак креативно-пошукової активності майбутнього педагога-музиканта можемо віднести: пошуково-перетворювальний стиль мислення (критичність, дивергентність, альтернативність, самостійність, швидкість та гнучкість мислення); розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинута уява, художньо-образне мислення, асоціативне мислення; специфічні особистісні якості (здатність до позитивної комунікації, сміливість, готовність до розумного ризику в професійній діяльності, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм тощо); специфічні мотиви (бажання реалізувати власні можливості, бути визнаним, творчий інтерес, захопленість творчим процесом, прагнення досягти визнання результативності в конкретних умовах власної музично-педагогічної праці тощо); комунікативні здібності; здатність працювати в команді, до самоуправління; високий рівень загальної та музично-педагогічної культури тощо [3, 53].

ПРОЄКТНО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ТВОРЧОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У педагогічному аспекті важливо забезпечити цілеспрямованість креативно-пошукової активності майбутніх учителів музичного мистецтва, яка в процесі творчої діяльності відображатиме осмислення та усвідомлення цілей власної музично-педагогічної діяльності, її планування на досягнення бажаного результату, оцінку та коригування діяльності відповідно до поставленої мети. За таких умов креативно-пошукова активність стане вектором та генератором цілепокладаючої діяльності, яка на практиці відкриває перспективи для творчості та професійної майстерності.

Стимулювання креативно-пошукової активності майбутніх учителів музичного мистецтва ефективно відбувається в процесі проєктно-дослідницької діяльності, орієнтованої на розуміння сутності музичних явищ, усвідомлення різних сфер музично-педагогічної діяльності, евристичного потенціалу мистецтва тощо. При цьому, стверджують науковці, проєктна діяльність, будучи інтегративним видом діяльності та виступаючи універсальним джерелом навчання, виховання, творчої взаємодії учасників освітнього процесу, є основою формування більшості професійних компетенцій майбутніх фахівців [5, 63].

Проєктно-дослідницька діяльність поєднує пізнавальну, пошукову, дослідницьку складову проєктної технології і є творчою, оскільки її результатом стає нове знання, новий продукт. Як пізнавальний процес, вона характеризується цілеспрямованою, процесуальною, структурованою активністю, орієнтованою на дослідження, розроблення і розв'язання поставленої проблеми, виконання творчого завдання, презентацію та захист отриманих результатів роботи, що відображається на основних етапах реалізації проєкту:

I. Підготовчий етап: 1) умотивованість проєктної діяльності; 2) чітке планування та структурування змісту; формулювання мети та завдань; визначення етапів роботи;

II. Виконавчий етап: 1) самостійна пошукова робота студентів; 2) проміжне обговорення результатів виконаних практичних завдань;

III. Презентаційний етап: 1) підготовка студентів до публічного виступу; 2) представлення та захист практичного результату.

IV. Підсумковий етап: рефлексивна оцінка результатів проєкту, підбиття підсумків; визначення практичної цінності здобутих результатів [2, 39].

На думку Л. Хоружої, проєктна діяльність – це шлях розвитку творчих здібностей, самостійності та бажання здійснювати ідеально-перспективні зміни в навколишньому світі через креативні дії й операції при створенні конкретного продукту – проєкту, що поєднує ідеальне та реальне. Вона є однією з найбільш перспективних складових освітнього процесу, оскільки забезпечує умови для

творчого саморозвитку та самореалізації учнів і сприяє формуванню важливих життєвих компетенцій [10, 11–12].

Як відзначає О. Горожанкіна, проєктна діяльність в закладах вищої музично-педагогічної освіти створює широкі можливості для творчого самопізнання та тестування набутих професійних компетенцій, зокрема науково-дослідної, музично-критичної, культурно-творчої. Науковиця акцентує увагу на міждисциплінарній інтеграції різних наукових знань із суміжних галузей під час вирішення творчих завдань у роботі над проєктом як однієї з ефективних умов розвитку творчої особистості майбутніх викладачів музичного мистецтва і пропонує у змісті вибіркових дисциплін (“Музична критика” “Музична критика”, “Основи музичної журналістики”) творчі дослідницькі завдання у певних жанрах змістовного та формального параметрів, а також доцільність написання власних наукових досліджень на задані теми [1, 5–6].

Проєктно-дослідницька діяльність є прагматичним містком між теорією та практикою, що дозволяє шляхом активного конструювання різних форм, засобів і дій вийти за межі традиційного освітнього середовища, програмового змісту дисципліни і набути нових професійних компетенцій, практико-орієнтованих знань. Відповідно до специфіки музично-педагогічної діяльності у змісті проєктно-дослідницької діяльності домінуючим є синтез психолого-педагогічних, фахово-музичних, мистецько-інформаційних та комунікаційних знань та умінь. З іншого боку, творча проєктна діяльність є відкритою системою для генерування нових ідей на міждисциплінарній основі для осмислення соціокультурного, політичного, історичного контексту досліджуваного музичного/музично-педагогічного явища, що потребує комплексу знань з історії, філософії, мистецтвознавства, культурології, літератури тощо. Відтак, проєктна діяльність створює широкі можливості для розвитку аналітичного мислення та інтелектуальних здібностей, формування умінь орієнтуватися в різних інформаційних джерелах, набуття навичок самостійної роботи з ними тощо.

Важливо також відмітити, що особливістю проєктно-дослідницької діяльності майбутніх фахівців мистецької галузі освіти є наявність художньо-творчого начала, обумовленого творчою сутністю мистецтва та загальнопедагогічної діяльності як творчого процесу. Дослідження студентами мистецьких явищ, музично-інформаційних джерел, творів музичного мистецтва, евристичний потенціал яких активізує емоційні реакції, свободу фантазії, уявлення, прояви інтуїції, пошукову ініціативу, стимулює звернення до широких творчих узагальнень почуттів і думок, забезпечуючи в процесі проєктно-дослідницької діяльності опанування духовних цінностей як здобутку власного творчого

досвіду (О. Рудницька). Художнє наповнення, образна інтерпретація музично-теоретичних знань, побудова художньо-діалогічного, емоційно-чуттєвого, емпатійного спілкування стають сталими характеристиками проєктно-дослідницької діяльності, яка апелює до асоціативно-образного мислення, художньо-інтерпретаторських умінь учасників. Художньо-естетична, емоційно-ціннісна спрямованість проєктно-дослідницької діяльності сприяє творчому розвитку студентів, стимулює інтелектуально-духовне зростання особистості майбутнього вчителя, формує його ціннісне ставлення до світу та мистецтва в цілому.

Враховуючи принцип педагогічної спрямованості у професійній підготовці, проєктно-дослідницька діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає трансформацію спеціально-музичних (фахових) знань у художньо-педагогічні компетенції, досягаючи взаємоузгодженості отриманих знань, умінь із можливістю використання результатів проєктно-дослідницької діяльності у роботі з учнями під час проходження педагогічної практики та загалом набутого досвіду творчої проєктної діяльності в майбутньому у професійній діяльності [2, 38]. В такому контексті цілепокладальний вектор творчого професійного становлення студентів спрямовується на збагачення музично-педагогічного досвіду, удосконалення методичного інструментарію, розширення мистецького тезаурусу в процесі дослідження мистецьких явищ та музично-педагогічної реальності.

Таким чином, проєктно-дослідницька діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва – це цілеспрямована пізнавально-творча діяльність, яка передбачає пошук нестандартних рішень в отриманні нових знань для створення художньо-творчого продукту як кінцевого результату за допомогою проєктних методів та технологій.

Повідними принципами організації проєктно-дослідницької діяльності є: принцип самостійності; принцип свободи творчості; принцип креативності; принцип міждисциплінарності та інтегративності; принцип педагогічно-практичної спрямованості; принцип творчого колективного співробітництва. Вважаємо, що головними функціями проєктно-дослідницької діяльності слід визначити: навчально-пізнавальну (впливає на активне залучення до самостійного здобуття нових знань, пошуку, аналізу, узагальнення, переконструювання отриманої інформації); просвітницьку (забезпечує популяризацію музичної культури з метою її збереження); культуротворчу (формує повагу до культурних цінностей, творів мистецтва, музично-педагогічної спадщини); практико-орієнтовану (передбачає свідому творчу презентацію отриманих результатів в майбутній роботі зі школярами); гедоністичну (створює емоційне піднесення від процесу творчого

пошуку, задоволення від реалізації власних можливостей, переживання успіху та позитивне ставлення до майбутньої професії).

Проєктно-дослідницька діяльність успішно реалізується під час вивчення фахових дисциплін, перетворюючи процес засвоєння знань на пошуково-творчий. Її переваги, як відзначають науковці, полягають у вдосконаленні студентами навичок самоосвіти, саморозвитку, професійної самопрезентації; а головне, в процесі проєктно-дослідницької діяльності змінюються смисли навчання із запам'ятовування та повторення інформації на відкриття, інтеграцію, творчість та презентацію досягнень [6].

Враховуючи специфіку фахової підготовки, в освітній практиці майбутніх учителів музичного мистецтва проєктно-дослідницька діяльність найбільш виразно представлена у творчому проєкті з його різноманітними художніми модифікаціями як от: мистецький, мистецько-освітній, мистецько-просвітницький, концертно-виконавський, науково-творчий, комплексний професійно-орієнтований, навчально-телекомунікаційний, мистецький івент, культурно-просвітницький, культурно-мистецький проєкти та інші.

Організація проєктно-дослідницької діяльності керується музичною ідеєю, характеризується художньо-педагогічною спрямованістю, передбачає досягнення продуктивного результату, новизна якого матиме особистісну значущість і буде презентована як оригінальний творчий продукт у формі культурно-мистецького заходу, відеофільму, відеоролику, публічної лекції, доповіді під час круглого столу, екскурсії, лекції-концерту, презентації в програмах Power Point/Canva, відеорепортажу, квесту, буктрейлера, наукового допису, есе тощо.

Висновки. Таким чином, креативно-пошуковий потенціал проєктно-дослідницької діяльності є ефективним чинником професійно-творчого становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва, оскільки передбачає у проєкції музично-педагогічної діяльності інтеграцію і самостійне конструювання студентами нових знань, розвиток здатності поєднання аналітико-синтетичної мисленнєвої діяльності і емоційно-образного осягнення музичного мистецтва, творчого мислення, формування дослідницьких умінь, навичок орієнтування в інформаційному просторі, що визначає траєкторію переходу до професійної самоорганізації і збагачення досвіду творчої діяльності. Подальші наукові розвідки вбачаємо у розробці методично-організаційних основ проєктно-дослідницької діяльності на засадах музейної педагогіки, враховуючи музично-краєзнавчий принцип ("українознавчо-регіональний компонент"), що спрямує проєктно-дослідницьку діяльність студентів на вивчення регіонального мистецького матеріалу, музичної спадщини

ПРОЄКТНО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ТВОРЧОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

композиторів рідного краю, місцевих обрядів та звичаїв, автентичного фольклору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горожанкіна О.Ю. Розвиток творчої індивідуальності майбутніх викладачів музичного мистецтва в процесі проєктної діяльності. *Академічні візії*. Вип. 35/2024. С. 1–8. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1349>

2. Дікун І.А. Мистецький проєкт у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. *Мистецтво та освіта*. 2021. № 4 (102). С. 37–43.

3. Дікун І.А. Формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики у процесі педагогічної практики : монографія. Київ : НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2019. 242 с.

4. Закон України “Про освіту”. URL: <http://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/>

5. Ілішова О., Товстоган В., Козлов Є. Формування готовності майбутніх педагогів до проєктної діяльності як необхідна умова підвищення рівня професійної компетентності. *Молодь і ринок*. 2024. № 5 (225). С. 61–65.

6. Кучерук О.А., Сергієнко Б.Б., Шурхно Н.Ф. Проєктна діяльність як компонент лінгвометодичної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури. URL: <https://drive.google.com/file/d/1bEuLbRQcP6bUL5gBsbhA9tGtzhRxqxy/view>

7. Проєкт Стандарту вищої освіти України перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dogromadskogo-obgovorennya-proyekt-standartu-vishoyi-osviti-zi-specialnosti-014-serednyaosvita-na-persho-mu-bakalavrskomu-rivni-vishoyiosviti>

8. Сисоєва С.О. Творчий розвиток фахівців в умовах магистратури: монографія. Київ: ЕДЕЛЬВЕЙС, 2014. 404 с.

9. Холоденко В.О. Сутність, зміст та структура творчої активності особистості. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки* : зб. наук. пр. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. № 1. С. 84–88.

10. Хоружа Л. Проєктна культура вчителя: етичний компонент. *Шлях освіти*. 2006. № 4. С. 11–17.

REFERENCES

1. Horozhankina, O.Yu. (2024). Rozvytok tvorchoi individualnosti maibutnikh vykladachiv muzychnoho mystetstva v protsesi proiektnoi diialnosti [Development of creative personality of future music teachers in the process of project activity]. *Academic Visions*. Vol. 35, pp. 1–8. Available at: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1349> [in Ukrainian].

2. Dikun, I.A. (2021). Mystetskyi proiekt u fakhovii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [An art project in the professional training of future music teachers]. *Art and education*. № 4(102), pp. 37–43. [in Ukrainian].

3. Dikun, I.A. (2019). Formuvannya dosvidu tvorchoi diialnosti maibutnikh uchyteliv muzyky u protsesi pedahohichnoi praktyky [Developing Creative Activity Experience of Future Music Teachers in the Process of Pedagogical Practice]. *Monograph*. Kyiv: Drahomanov National Pedagogical University, 242 p. [in Ukrainian].

4. Zakon Ukrainy “Pro osvitu” [About education]. Available at: <http://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/> [in Ukrainian].

5. Ilishova, O., Tovstohan, V. & Kozlov, Ye. (2024). Formuvannya hotovnosti maibutnikh pedahohiv do proiektnoi diialnosti yak neobkhidna umova pidvyshchennia rivnia profesiinoi kompetentnosti [Formation of future teachers’ readiness for project activities as a prerequisite for raising the level of professional competence]. *Youth & market*. No. 5 (225), pp. 61–65. [in Ukrainian].

6. Kucheruk, O.A., Serhiienko, B.B. & Shurkhno, N.F. (2021). Proiektna diialnist yak komponent linhvometodychnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv ukraïnskoi movy ta literatury [Project Activity as a Component of Linguistic and Methodological Training of Future Teachers of Ukrainian Language and Literature]. Available at: <https://drive.google.com/file/d/1bEuLbRQcP6bUL5gBsbhA9tGtzhRxqxy/view> [in Ukrainian].

7. Proekt Standartu vyshchoi osvity Ukrainy pershyi (bakalavrskyi) riven, haluz znay 01 Osvita/Pedahohika, spetsialnist 014 Serednia osvita (za predmetnymi spetsialnostiamy) (2023). [Draft Standard of Higher Education of Ukraine, first (bachelor’s) level, field of knowledge 01 Education/Pedagogy, specialty 014 Secondary Education (by subject specialties)]. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dogromadskogo-obgovorennya-proyekt-standartu-vishoyi-osviti-zi-specialnosti-014-serednyaosvita-na-pershomu-bakalavrskomu-rivni-vishoyiosviti> [in Ukrainian].

8. Sysoieva, S.O. (2014). Tvorchyi rozvytok fakhivtsiv v umovakh mahistratury [Creative development of specialists in the conditions of the master’s program]. *Monograph*. Kyiv, 404 p. [in Ukrainian].

9. Kholodenko, V.O. (2013). Sutnist, zmist ta struktura tvorchoi aktyvnosti osobystosti [The essence, content, and structure of creative activity of the individual]. *Scientific Notes of the National State University named after M. Gogol. Psychological and pedagogical sciences*. Nizhyn, No. 1, pp. 84–88. [in Ukrainian].

10. Khoruzha, L. (2006). Proiektna kultura vchytelia: etychnyi komponent [Teacher’s project culture: ethical component]. *The path of education*. No. 4, pp. 11–17. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.07.2025



“Музика – це вища форма мистецтва, яка торкається безсмертного”.

Людвіґ ван Бетховен
німецький композитор, піаніст



УДК 78.461;78.27

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.333866>

Максим Назарій, творчий аспірант
кафедри духових та ударних інструментів
Львівської національної музичної академії імені Миколи Лисенка
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9237-102X>

**КОНЦЕРТ ДЛЯ КЛАРНЕТА З ОРКЕСТРОМ № 1 F-MOLL, ОР. 73 К. М. ВЕБЕРА:
СИМВОЛІКА, ТЕМБР І ВИКОНАВСЬКЕ СЦЕНІЧНЕ МИСЛЕННЯ**

У статті досліджується "Концерт для кларнета з оркестром № 1 f-moll, ор. 73" К. М. Вебера як художній текст із розгорнутою музичною драматургією, у якому кларнет виступає як персоніфікований музичний герой. Основна увага зосереджена на виразних засобах, тембровій символіці, структурній побудові твору та сучасних виконавських інтерпретаціях. Аналіз проводиться у міждисциплінарному аспекті: музикознавчому, семіотичному, сценічно-виконавському. Визначено моделі сценічного мислення у партії соліста та роль кларнета як провідника емоційної трансформації слухача.

Ключові слова: кларнет; Карл Марія фон Вебер; концерт; сценічне мислення; темброва драматургія; романтизм; інтерпретація.

Лит. 10.

Maksym Nazarii, Postgraduate Student of the
Wind and Percussion Instruments Department,
Lviv Mykola Lysenko National Music Academy
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9237-102X>

**THE CLARINET CONCERTO NO. 1 IN F MINOR, OP. 73 BY C. M. VON WEBER: SYMBOLISM,
TIMBRE AND PERFORMATIVE STAGE THINKING**

This article provides a comprehensive analysis of Carl Maria von Weber's Clarinet Concerto No. 1 in F minor, Op. 73, as an exemplary manifestation of Romantic instrumental thinking with a focus on performative stage interpretation. It emphasizes that the clarinet functions not only as a virtuoso instrument but as a personalized musical protagonist, undergoing dramatic and expressive development. The study investigates the work's structural organization, timbral symbolism, and the semantics of registers and articulation techniques. Special attention is given to phrasing, cadenzas, and the breathing architecture in performance. Interpretations by Heinrich Baermann (historical tradition), Oleksandr Sabinenko (Ukrainian school), and Sabine Meyer (modern European perspective) are analyzed to trace the evolution of approaches to the concerto. The article highlights the importance of performative stage thinking, where the performer is not merely a technician but an artistic narrator constructing a personal dramaturgical arc. The study concludes that Weber's concerto can be perceived as a staged instrumental drama with a clear emotional transformation of the soloist. Recommendations are provided for both pedagogical and concert applications in contemporary performance practice. The material is relevant for clarinet instruction in higher music education institutions and for interdisciplinary research in musical semiotics and performance studies. Furthermore, the concerto offers valuable pedagogical opportunities for developing expressive phrasing, control of extended registers, and mastery of stylistic contrasts. Its inclusion in academic curricula not only strengthens technical proficiency but also fosters the performer's ability to build a coherent artistic narrative, making it an indispensable work for both professional training and broader cultural discourse.

Keywords: clarinet; Carl Maria von Weber; concerto; stage thinking; timbral dramaturgy; romanticism; interpretation.

Постановка проблеми. Концерт № 1 для кларнета з оркестром f-moll, ор. 73 К. М. Вебера посідає особливе місце у розвитку жанру інструментального концерту як драматичного музичного наративу [2, 47]. Цей твір є не лише репертуарним стандартом для кларнетистів, а й прикладом романтичної естетики в інструментальній музиці початку XIX ст. [4, 115]. Він поєднує віртуозність із експресивністю, формальну логіку з театральною виразністю [6, 225], що дозволяє розглядати його як приклад сценічного мислення у виконавстві. Кларнет у цьому творі виступає як "оповідач", що веде слухача через драматичну подорож і передає емоційні стани персонажа.

Аналіз основних досліджень і публікацій.

Спостерігається, що сприйняття кларнета як драматичного персонажа відкриває нові горизонти для виконавського аналізу та індивідуальної інтерпретації. Це підкреслює, що твір Вебера варто досліджувати не лише технічно, а й психологічно та семантично.

Питання концертного жанру та його трансформації в добу романтизму досліджували Е. Ганслик [4], Т. Адорно [5] та К. Даляус. Інструментальна специфіка кларнета детально розкривається у працях Е. Хоєпріха [6], П. Вестона [7] та Л. Реснера [8]. В українській музикознавчій традиції інтерес до творчості Вебера проявляється у працях Я. Турян-

ського [1] та А. Теплицької [3], які аналізують інтерпретаційну свободу виконавця та образотворчу функцію тембру, дихання та артикуляції. Проте в наявних джерелах відсутній детальний розгляд концерту op. 73 як сценічної дії, де кларнет виступає як драматичний персонаж.

Метою статті є розкрити “Концерт для кларнета з оркестром № 1 f-moll, op. 73” К. М. Вебера як складну інструментальну драму, в якій кларнет постає як символічний герой з розвинутою емоційною логікою. Зокрема, дослідити:

1. Аналіз формальної побудови твору в контексті романтичної поезії;
2. Дослідження темброво-семантичних засобів виразності партії кларнета;
3. Виявлення особливостей виконавського сценічного мислення під час інтерпретації.

Виклад основного матеріалу. 1. Перша частина: Allegro

Перша частина має форму сонатного алегро з виразною драматургією. Оркестрове вступлення демонструє суворість та героїзм, тоді як кларнет постає як ліричний, іноді драматичний персонаж [6, 223]. Вступ Вебера коротший і енергійніший порівняно з класичною традицією Моцарта, з гармонічними несподіванками та хроматизмом [7, 57].

Темброві особливості:

- вступ оркестру звучить як дзвінкий акордний блок – стиснутий, зібраний, ритмічно чіткий;
- кларнет відповідає довгими фразами в середньому та високому регістрі, застосовуючи контраст *legato-staccato*;
- елементи кульмінації пов’язані зі сплесками в арпеджіо та секвенціями з акцентами на високих нотах.

Виконавська задача

- не розчинити початкову тему в емоційній ліричності;
- чітко артикулювати драматичну логіку теми й її розвиток;
- володіти навичками динамічного моделювання в межах одного мотиву.

2. Темброва семантика та внутрішній конфлікт

Особливість концерту Вебера – в здатності тембру кларнета діяти як носій символічного навантаження. Тут кларнет – це **втілення персонажа**, який трансформується впродовж твору. Його інтонаційна мова – це умовна мова емоцій: вигук, зітхання, запитання, злість, надія. Кларнет у Вебера є драматичним персонажем, і його тембр має бути семантично обґрунтованим.

Тембр як категорія виконавського мислення тісно пов’язаний з:

- **регістровою динамікою** (низький регістр – глибина й філософічність; високий – піднесення, емоційний прорив);

- **штрихами** (легато – психологічна плинність; стакато – опір, дисонанс);

- **артикуляцією** (виражає психоемоційний стан: роздратування, переконаність, тремтіння).

Приклад: У репризі *Allegro* соліст “перемовляється” з оркестром: тембр стає дзвінкішим, з відлунням драматичного надриву. Це вже не просто музика – це **висловлювання персонажа**, що еволюціонує.

3. Друга частина: Adagio ma non troppo

Друга частина є емоційним центром композиції. Вона контрастує з першою частиною камерною інтонаційністю та близькістю до арії [8, 42]. Темп *Adagio* у виконанні Генріха Бермана (1810–1820-ті) характеризувався плавною динамікою та винятковим легато [9, 91]. Ця частина демонструє, як кларнет передає внутрішню драму персонажа. Виконавцю важливо не лише технічно відтворити партію, а й передати психологічну сутність героя.

Форма:

- тричастинна (A–B–A’) з варіаційними елементами у другому проведенні теми.
- центральний розділ – драматична кульмінація, підсилена хроматичними проходами та гармонічною напруженою.

Темброві характеристики:

- звучання повинно бути максимально округлим, теплим, “голосоподібним”;
- у середньому регістрі – плавність, дихальність фраз;
- у верхньому – співучість, емоційний надлом, але не різкість.

Виконавські виклики:

- контроль дихання для збереження довгих фраз;
- внутрішнє наповнення кожного інтонаційного звороту;
- вміння витримати психологічну тишу в кадансах (особливо в заключних тактах частини).

4. Порівняння інтерпретацій

1) Генріх Берман (1810–1820-ті). Оригінальний виконавець твору, для якого Вебер написав концерт. За спогадами сучасників, його гра вирізнялася “м’якістю тона, винятковим легато, умінням виявляти характер”. Темп *Adagio* у його виконанні був спокійний, із плавною динамікою, без зайвих віртуозних акцентів. Це надає авторитету трактуванню частини як інтимної арії-роздуму.

2) Сабіне Майєр (CD Deutsche Grammophon, 2012). Найбільш вільна у трактуванні. Темп повільніший за стандартний, з широкими фразами й романтизованою інтерпретацією. Використовує динамічну палітру максимально: від *pianissimo* до яскравих кульмінацій, які межують із “вокальним криком”. Її фразування подібне до емоційного монологу на сцені.

Каденції та дихання як виразовий інструмент
Друга частина надає виконавцю простір для

створення індивідуальних каденцій. У більшості записів каденції імпровізуються або дописуються на основі веберівського матеріалу. Виконавець стає композитором миттєвості. Фразування – ключовий засіб передачі змісту. Рівномірна подача звуку тут недоречна: кожна фраза має бути емоційно наповненою, а **дихання** – не лише фізичним актом, а художньо значущим жестом.

5. Третя частина: Rondo. Allegretto

Фінальна частина концерту Вебера – яскравий зразок віртуозного рондо з характером танцю та гри. Вона демонструє святковий настрій, але не втрачає зв'язку з внутрішньою драматургією твору. Тут кларнет постає як “переможний герой”, що долає попередні конфлікти.

Форма:

- класична форма рондо (АВАСА);
- розділи контрастують між собою не лише тематично, а й регістрово, динамічно, штрихово.

Образний характер:

- основна тема – легка, граційна, з танцювальними елементами;
- епізоди – драматичніші, глибші, іноді з ознаками бурлеску або сарказму;
- фінал – тріумфальний, з характером “раптового вибуху енергії”.

Темброва віртуозність

Фінал вимагає від виконавця надзвичайної технічної готовності. Особливості:

- **швидкі пасажі**: арпеджіо, гами, секвенції, що розгортаються з поступовим підсиленням;
- **контрастні артикуляції**: staccato, legato, marcato в одній фразі;
- **різка зміна регістрів**: стрибки на октаву і більше в межах однієї думки.

Проте віртуозність не має бути самоціллю – це форма прояву радості, енергії, життєствердження. Занадто “гладке” виконання позбавляє частину характеру.

Оркестр як учасник музичної дії

На відміну від перших двох частин, у фіналі оркестр діє активніше. Він не лише супроводжує, а вступає у діалог, іноді навіть у жартівливу “перепалку” з кларнетом.

- **Вступи груп дерев'яних духових** повторюють, іронізують або модифікують теми соліста.
- **Ударні** (в особі литавр) підкреслюють ритмічну пульсацію, особливо в кульмінаційних епізодах.
- **Гармонічне супроводження** має двоїсту функцію: або підсилює стійкість тональності, або створює “гру з очікуванням” (затримки, секвенції).

Таким чином, оркестр тут – не просто акомпанемент, а **повноцінний персонаж**, що взаємодіє з солістом як партнери сцени.

6. Символіка концерту як драматичного циклу

Концерт f-moll – цілісна інструментальна драма, де кларнет виступає як мовний засіб духовного

оновлення [1, 106]. Сценічне мислення виконавця передбачає інтерпретацію музики як психологічного розвитку персонажа, формування інтонаційних жестів та внутрішньої драматургії [9, 92].

Тональність f-moll історично асоціюється з глибокими почуттями, внутрішньою боротьбою, трагічністю. Це – “тональність Бетховена” (сонати, увертюри) і Вебер використав її, щоби надати концерту **інтенсивного психологічного напруження**.

– **Перша частина**: конфлікт, боротьба, пошук форми вираження себе;

– **Друга**: сповідь, розкриття внутрішнього “Я”, спів як потреба звільнення;

– **Третя**: катарсис, вихід у свободу, життєствердження.

Усе це – етапи **особистісної трансформації**, де кларнет виступає як мовний засіб духовного оновлення.

7. Сценічне мислення виконавця

Термін “сценічне мислення” у виконавському мистецтві передбачає:

– **образну самореалізацію** музиканта не як виконавця, а як персонажа;

– **формування “жесту” у звуці** – кожна фраза має бути інтонаційним жестом: запитанням, проханням, зізнанням, ствердженням;

– **інтерпретаційну драматургію**: виконавець мислить не нотами, а психологічним розвитком сюжету.

Концерт Вебера дає простір саме такому мисленню. Тут кларнетист – не “віртуоз”, а **актор**, що веде слухача за собою.

8. Психологія сольного образу

Музикознавець Бернгард Гільде, аналізуючи виконавські підходи до концерту Вебера, зазначав: “Тільки той кларнетист, який здатен відчути себе драматичним героєм, здолає пафос Веберової музики”. Це стосується не тільки фразування чи техніки. Важливо:

– **створити внутрішню біографію персонажа**: хто він, що пережив, до чого прагне;

– **читати фрази як емоційний монолог**;

– **мати свободу в rubato, паузах, каденціях** – без страху порушити “структуру”, бо справжня структура – це драматургія.

Саме так підходили до твору Берман і Майер – їхні інтерпретації звучать не як “виконання нот”, а як **музична розповідь, мовлення особистості**.

Сучасна актуальність твору. У XXI ст. Концерт f-moll залишається улюбленим твором кларнетистів у всьому світі:

– використовується в програмах міжнародних конкурсів (ARD, Geneva, Prague Spring);

– входить у програми академічного навчання;

– звучить у виконанні як академічних оркестрів, так і ансамблів на автентичних інструментах.

Висновки. Концерт для кларнета з оркестром № 1 f-moll, ор. 73 К. М. Вебера – це не просто

КОНЦЕРТ ДЛЯ КЛАРНЕТА З ОРКЕСТРОМ № 1 F-MOLL, ОР. 73 К. М. ВЕБЕРА: СИМВОЛІКА, ТЕМБР І ВИКОНАВСЬКЕ СЦЕНІЧНЕ МИСЛЕННЯ

визначний зразок кларнетового репертуару доби романтизму, а й глибоко образний музичний твір із драматургічною структурою, що наближає його до інструментального театру. Вебер перетворює сольний концерт на сцену, де кларнет стає носієм персоніфікованої дії. Тембр, фразування, динаміка – все підпорядковане завданню передати психологічну трансформацію. Від конфлікту – до катарсису, від боротьби – до свободи, від інструменту – до голосу людини. Кларнет постає як символічний герой, що проходить шлях від конфлікту до катарсису, а тембр, фразування та динаміка – засоби передачі емоційної трансформації [2, 50].

Практичні рекомендації для виконавців:

1. **Не механізувати виконання.** Кожна фраза має звучати як інтонаційне висловлювання, а не “розіграна нотна конструкція”.

2. **Розвивати темброву палітру.** Застосування регістрів і артикуляцій має бути художньо вмотивованим.

3. **Вивчити історичний контекст.** Знання про Бермана, стиль епохи, інструменти початку XIX ст. – допомагає уникнути стилістичних помилок.

4. **Трактувати каденції творчо.** Це шанс для самовираження, внутрішнього монологу соліста.

5. **Будувати власну драматургію.** Не боятися пауз, *rubato*, змін в темпі – якщо вони служать художньому задуму.

6. Його сила – у поєднанні **доступної форми та глибокого емоційного змісту.** Уміння інтерпретувати цей твір – ознака зрілості кларнетиста як художника, мислителя, сценічного оповідача.

ЛІТЕРАТУРА

1. Турянський Я. Кларнет у музичній культурі доби романтизму. Матеріали науково-практичної конференції “Музичне мистецтво: традиції та інновації”. Харків, 2019. С. 102–108.

2. Титаров М. Кларнетовий квінтет у творчості Карла Марії фон Вебера. *Науковий вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія “Мистецтвознавство”*. 2023. Вип. 1. С. 45–52.

3. Теплицька А. Науково-теоретичний аспект професійної компетентності: українська наукова школа. *Молодь і ринок*, 2018. № 10 (165), С. 41–46.

4. Hanslick E. *Vom Musikalisch-Schönen*. Leipzig, 1854. С. 112–118.

5. Adorno T. *Introduction to the Sociology of Music*. London, 1981. С. 75–82.

6. Hoeprich E. *The Clarinet*. Yale University Press, 2008. С. 221–227.

7. Weston P. *Clarinet Virtuosi of the Past*. Oxford University Press, 1992. С. 56–61.

8. Resner L. *Carl Maria von Weber: Clarinet Concertos*. Bärenreiter, 1997. С. 34–49.

9. Hilde B. *Psychology of Musical Performance*. Berlin, 2001. С. 89–94.

10. Brennan J., Williams R., Harris R. & McNamara D. An Institutional Approach to Quality Audit. *Studies in Higher Education*, 1997. 22(2), pp. 173–186.

REFERENCES

1. Turianskyi, Y. (2019). Klamet u muzychnii kulturi doby romantyzmu [Clarinet in the Musical Culture of the Romantic Era]. *Materialy naukovo-praktychnoi konferentsii “Muzychne mystetstvo: tradytsii ta innovatsii”* – Proceedings of the Scientific-Practical Conference “Musical Art: Traditions and Innovations”. Kharkiv, pp. 102–108. [in Ukrainian].

2. Titarov, M. (2023). Klametovyi kvintet u tvorchosti Karla Marii fon Vebera [Clarinet Quintet in the Works of Carl Maria von Weber]. *Scientific Bulletin of Kyiv National University of Culture and Arts. Series “Musicology”*. Issue 1. pp. 45–52. [in Ukrainian].

3. Teplytska, A. (2018). Naukovo-teoretychnyi aspekt profesiinoi kompetentnosti: ukrainska naukova shkola [Scientific and Theoretical Aspect of Professional Competence: Ukrainian Scientific School]. *Youth & market*. No. 10 (165). pp. 41–46. [in Ukrainian].

4. Hanslick, E. (1854). *On the Musically Beautiful*. Leipzig, pp. 112–118. [in English].

5. Adorno, T. (1981). *Introduction to the Sociology of Music*. London, pp. 75–82. [in English].

6. Hoeprich, E. (2008). *The Clarinet*. New Haven & London: Yale University Press, pp. 221–227. [in English].

7. Weston, P. (1992). *Clarinet Virtuosi of the Past*. Oxford: Oxford University Press, pp. 56–61. [in English].

8. Resner, L. (1997). *Carl Maria von Weber: Clarinet Concertos*. Bärenreiter, pp. 34–49. [in English].

9. Hilde, B. (2001). *Psychology of Musical Performance*. Berlin, pp. 89–94. [in English].

10. Brennan, J., Williams, R., Harris, R., & McNamara, D. (1997). *An Institutional Approach to Quality Audit*. *Studies in Higher Education*. Vol. 22, No. 2. pp. 173–186. [in English].

Стаття надійшла до редакції 27.06.2025



“Де слова безсилі – там говорить музика”.

Генріх Гейне
німецький поет

“Навчання – це скарб, який завжди буде йти за своїм власником”.

Китайське прислів'я



THE ADVANTAGES OF USING EMBODIED LEARNING TECHNOLOGY TO IMPROVE PHONETIC SKILLS IN ENGLISH COMPARED TO TRADITIONAL TEACHING METHODS

UDC 378.147:811.111'34:004.9

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.332552>

Oksana Dubrova, Ph.D. (Philology), Assistant Professor of the
Foreign Languages and Teaching Methods Department,
Berdiansk State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8573-2785>

Iryna Shkola, Ph.D. (Philology), Assistant Professor of the
Foreign Languages and Teaching Methods Department,
Berdiansk State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1455-6371>

Violetta Panchenko, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of the Foreign Philology Department,
Municipal Institution "Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy", Kharkiv City Council
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2958-5802>

THE ADVANTAGES OF USING EMBODIED LEARNING TECHNOLOGY TO IMPROVE PHONETIC SKILLS IN ENGLISH COMPARED TO TRADITIONAL TEACHING METHODS

This study deals with the advantages of using embodied learning technology to improve phonetic skills in English compared to traditional teaching methods. Embodied learning recognizes the interconnectedness of body, mind, and environment throughout the learning process, with cognitive processes resulting from a complex interplay between the nervous system, physical sensations, motor activity, and learning environment.

The research methodology included observation and systematic monitoring of students' phonological skill acquisition, questionnaires and surveys gathering student experiences with embodied learning techniques, audio analysis comparing speech samples before and after implementation, and case studies examining successful applications. A comprehensive survey was conducted among teachers and students at two Ukrainian higher education institutions – Berdiansk State Pedagogical University and Municipal Institution "Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy" of Kharkiv City Council, involving 4 teachers and 18 students who used augmented reality (AR) applications for English phonetics learning.

The teachers used various AR applications, including Mondly AR, Lingokids AR, ELSA Speak, Speechling, Fluent.ai, Phonetics Focus, and ARTranslate. Results showed that 78 % of teachers noted significantly accelerated pronunciation formation processes, while 85 % of students found AR applications made phonetics learning more understandable and interesting. All 18 students demonstrated significant progress in pronouncing problematic sounds, with complete correction achieved in typical Ukrainian student errors such as final voiced consonant devoicing, interdental sound replacement, and incorrect /w/ pronunciation.

The findings indicate that phonetic skills acquired through embodied learning methods are significantly more stable long-term than traditional approaches, as they create deeper neural connections through multi-sensory engagement. The study concludes that combining traditional approaches with modern AR technologies provides optimal results for English phonetic skill development, offering a systematic understanding alongside personalized, interactive learning experiences.

Keywords: embodied learning; phonetic skills; English language teaching; augmented reality; pronunciation training; educational technology.

Ref. 19.

Оксана Дуброва, кандидат філологічних наук, доцент
кафедри іноземних мов і методики викладання
Бердянського державного педагогічного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8573-2785>

Ірина Школа, кандидат філологічних наук, доцент
кафедри іноземних мов і методики викладання
Бердянського державного педагогічного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1455-6371>

Віолетта Панченко, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології
Комунального закладу "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської міської ради
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2958-5802>

ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ВТІЛЕНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ПОКРАЩЕННЯ ФОНЕТИЧНИХ НАВИЧОК З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПОРІВНЯНО З ТРАДИЦІЙНИМИ МЕТОДАМИ ВИКЛАДАННЯ

У поданій статті розглядаються переваги технології втіленого навчання для покращення фонетичних навичок з англійської мови порівняно з традиційними методами. Втілене навчання враховує взаємозв'язок тіла, розуму та

THE ADVANTAGES OF USING EMBODIED LEARNING TECHNOLOGY TO IMPROVE PHONETIC SKILLS IN ENGLISH COMPARED TO TRADITIONAL TEACHING METHODS

наволютинського середовища у процесі навчання через складну взаємодію нервової системи, фізичних відчуттів та рухової активності.

Дослідження проводилося серед викладачів та студентів Бердянського державного педагогічного університету та КЗ “Харківська гуманітарно-педагогічна академія”, залучивши 3 викладача та 18 студентів, які використовували AR-додатки для вивчення англійської фонетики (Mondly AR, ELSA Speak, Speechling та інші).

Результати показали, що 78 % викладачів відзначили значне прискорення формування вимови, а 85 % студентів вважали AR-додатки більш зрозумілими та цікавими. Усі 18 студентів продемонстрували значний прогрес у вимові проблемних звуків, повністю виправивши типові помилки українських студентів: оглушення дзвінких приголосних у кінці слів, заміну міжзубних звуків та неправильну вимову /w/.

Дослідження встановило, що фонетичні навички, набуті через втілене навчання, є значно стабільнішими довгостроково завдяки створенню глибших нейронних зв'язків через багатосенсорне залучення. Комбінування традиційних підходів з сучасними AR-технологіями забезпечує оптимальні результати для розвитку англійських фонетичних навичок.

Ключові слова: втілене навчання; фонетичні навички; викладання англійської мови; доповнена реальність; тренування вимови; освітні технології.

Introduction. The embodied learning approach recognizes that learning emerges from the dynamic interconnection of body, mind, and environment rather than isolated cognitive processes. This pedagogical framework operates on the principle that cognition results from complex interactions between the nervous system, physical sensations, motor activity, and environmental context, challenging traditional views of learning as purely mental activity.

The theoretical foundations of embodied learning trace back to John Dewey's experiential education philosophy in works such as “Democracy and Education” (1916) and “Experience and Education” (1938), which advocated for active student engagement and real-world application of classroom knowledge. The field gained significant momentum in the 1980s when Lakoff and Johnson established embodied cognition as a distinct theoretical framework in “Metaphors We Live By” (1980). Empirical validation emerged through the 1990s neuroscience research, particularly Rizzolatti's discovery of mirror neurons, which demonstrated identical neural activation patterns during both action execution and observation. Varela, Thompson, and Rosch's “The Embodied Mind” (1991) further conceptualized cognition as contextual organism-environment interaction.

Analysis of recent research and publications. Many educators and researchers have investigated the application of embodied learning principles in educational contexts, particularly their impact on cognitive development and language acquisition. S. Gallagher (2005) and A. Glenberg have contributed to the theoretical foundation of embodied cognition, with Gallagher's “How the Body Shapes the Mind” examining the body-cognition relationship and Glenberg focusing on deep cognition in reading and language acquisition. R. Pfeiffer and J. Bongard (2007) explored the connection between intellect and physiological experience in “How the Body Shapes Our Thoughts: A New Look at Intellect”, while G. Claxton (2015) examined bodily expressions of intelligence in “Intelligence in the Flesh”. M. Macedonia has been researching movement

and gesture integration in foreign language learning since 2010, demonstrating the value of physical engagement in the learning process. Johnson-Glenberg M. has specialized in incorporating technology, particularly augmented reality, into embodied learning environments, while S. Beilock (2015) examined the thought-movement relationship in “How the Body Knows the Heart”. Additionally, D. Casasanto has investigated embodied mechanisms of language and social cognition, and S. Goldin-Meadow is renowned for her studies on gesture's role in learning and cognitive development. L. Shapiro (2019) provided comprehensive examination of embodied cognition's scientific and philosophical foundations in “Embodied Cognition and its Implications for Education”, while Nathan (2022) advanced the field by establishing that embodied learning “advances learning, instruction, and the design of educational technologies by rethinking the learner as an integrated system of mind, body, and environment”, Nathan, 2022 creating a multifaceted understanding of physiological experience's vital role in learning processes. Dubrova et al. (2025) examined digital tools for improving phonetic skills in English.

Research objectives. We noticed a lack of investigation specifically related to the comparative effectiveness of embodied learning methods versus traditional approaches in English phonetic skill development. While researchers like M. Macedonia have demonstrated the value of movement and gesture integration in foreign language learning, and M. Johnson-Glenberg has explored technology integration in embodied learning environments, the systematic comparison of embodied learning techniques with conventional phonetic instruction methods remains relatively unexplored. In this context, the main goal of our work is to evaluate the advantages of using embodied learning technology, particularly augmented reality applications, to improve phonetic skills in English compared to traditional teaching methods. Embodied learning, which recognizes the interconnectedness of body, mind, and environment throughout the learning process, offers a promising alternative where cognitive

processes result from complex interplay between the nervous system, physical sensations, motor activity, and learning environment.

In this article, we explore the practical implementation of AR-based embodied learning techniques for English phonetics instruction among Ukrainian higher education students. We examine the theoretical foundations of embodied learning in language acquisition, analyze the effectiveness of various AR applications (Mondly AR, Lingokids AR, ELSA Speak, Speechling, Fluent.ai, Phonetics Focus, and ARTranslate), and provide empirical evidence of improved pronunciation outcomes. Our research methodology included systematic observation of phonological skill acquisition, questionnaires gathering student experiences, audio analysis comparing pre- and post-implementation speech samples, and case studies from Berdyansk State Pedagogical University and Municipal Institution "Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy". The study demonstrates that embodied learning approaches create more stable long-term phonetic skills through multi-sensory engagement, offering significant advantages over traditional instruction methods for addressing typical Ukrainian student pronunciation challenges.

Presentation of the main research material. Research has identified five fundamental principles of embodied learning: enhanced learning through multi-sensory channel integration (kinesthetic, tactile, auditory, and visual), motor activity facilitating cognitive processing and information storage, contextual learning within specific physical and sociocultural environments, emotional experiences linked to bodily engagement increasing motivation, and social learning through observation, imitation, and cooperative activities. The relevance of investigating embodied learning in foreign language education stems from its proven effectiveness in phonetic instruction, where physical movements enhance the acquisition of phonetic elements, articulation, and prosodic features. The integration of virtual and augmented reality technologies since the 2010s has expanded implementation possibilities, creating interactive environments that simultaneously develop emotional intelligence, metacognitive abilities, and subject knowledge, making this pedagogical approach particularly significant for contemporary educational research and practice.

Obviously, it is impossible to examine the efficacy of embodied learning without considering both traditional and contemporary teaching strategies, as each has pros and cons. It is common knowledge that learning to pronounce words correctly is crucial to learning a foreign language. There are several ways to improve these abilities, from the newest technological developments in the digital age to more conventional (classical) methods that have been used for a long time.

The advantages and disadvantages of each approach should be considered while choosing the best learning procedure.

Traditional methods include the use of transcription and phonetic exercises. Their advantages include a systematic approach to learning the phonetic system of the language, creating a clear understanding of the articulatory characteristics of each sound, providing an opportunity to work out new words independently with the help of transcription, developing analytical skills in working with sounds, and adaptability of the methodology to different age groups. However, these methods have several drawbacks. These include theoretical complexity for beginners, the abstract nature of transcription symbols, which can lead to additional difficulties, a lack of practical application in real-life communication, often a dull and monotonous perception of exercises, and a lack of connection to the communicative context.

Another traditional method of developing phonetic skills is through listening and working with authentic materials. The advantages of using this method are developing the ability to perceive different accents and dialects, learning the context of intonation and rhythm of speech, immersion in a real language environment, and increasing motivation through communication with a living language. The disadvantages are difficulty for beginners, lack of individual feedback, passive perception without active practice, insufficient systematization of phonetic phenomena, and potential difficulties in selecting materials of the appropriate difficulty level.

Traditional methods like drama and phonetic games have several benefits, including boosting motivation and interest in learning, lowering psychological barriers and the fear of making mistakes, developing skills in real-life communication, activating various channels of information perception, and fostering a positive emotional environment in the classroom. Some drawbacks include the difficulty of planning formal training, the time needed for preparation and delivery, the possibility that students will view training as amusement rather than education, the absence of systematic phonics practice, and the unequal involvement of all students in the process.

Creative approaches to improving phonetic skills have become popular in the digital era. Mobile apps using speech recognition offer several benefits, including instant feedback on pronunciation, unlimited practice opportunities, gamification processes that boost motivation, and accessibility to diverse user populations. However, drawbacks include inadequate speech recognition technologies, potential for system misinterpretation of speech, absence of comprehensive intonation assessment methods, dependence on specialized equipment and internet connectivity, and limited feedback providing a technical evaluation.

THE ADVANTAGES OF USING EMBODIED LEARNING TECHNOLOGY TO IMPROVE PHONETIC SKILLS IN ENGLISH COMPARED TO TRADITIONAL TEACHING METHODS

Another cutting-edge technique is speech visualization technologies. They provide an objective evaluation of pronunciation quality, a visual depiction of the acoustic properties of sounds, the opportunity to compare one's pronunciation with a reference, the development of a mindful approach to articulation, and efficacy for kinesthetics and visuals. The drawbacks include the high expense, the challenge of interpreting spectrograms without specialized training, the technical difficulty of using it for specific student categories, the requirement for specialized teacher knowledge, and the focus on the technical aspect of pronunciation without a communicative context.

Virtual and augmented reality provide benefits like reducing psychological barriers through interaction with virtual characters, simulating various communication contexts, integrating phonetic skills into communication situations, creating an immersive language environment, and high levels of motivation and engagement. The drawbacks are the high price of both software and hardware, their restricted mass-use availability, the accuracy of pronunciation recognition technology, and the challenge of incorporating them into the conventional educational process.

AI platforms offer numerous advantages: comprehensive learning progress analysis, automatic task complexity adjustment, error recognition with personalized recommendations, adaptation to individual student characteristics, and continuously improving algorithms (Chen et al., 2024; Zhang et al., 2024). Drawbacks include high development costs, lack of human interaction, ethical concerns regarding personal data collection, dependence on initial programming quality, and limited adaptability in unusual situations.

Combining traditional and modern approaches optimally develops phonics skills. Benefits include diverse methodologies, sustained student engagement, compensation for individual approach limitations, a balance between technological and human elements, and adaptability to various learning environments. Drawbacks encompass complex planning requirements, the need for highly qualified teachers, the risk of learning fragmentation, technical implementation challenges, and additional preparation time.

Blended learning provides process flexibility, combines individual and group work, enables effective classroom time utilization, develops self-regulation skills, and allows personalized learning pace. Disadvantages include requiring high student motivation, managing independent work complexity, the risk of inadequate material processing outside class, increased teacher workload, and student technological difficulties. When choosing the best methods to enhance phonetic skills, there are a number of crucial recommendations to take into account. Priority one should be given to the age and personal characteristics of the students. For instance, younger learners benefit more from game-

based and imitation-based approaches, adults benefit more from analytical transcribing techniques, visual learners benefit from speech visualization systems, and kinesthetic learners benefit from actual articulation exercises. Second, techniques should be tailored to language proficiency: more structured exercises and teacher supervision are needed for beginners, more real-world materials can be used for intermediate and advanced levels, and once basic skills are established, technology solutions can be used more effectively. Third, it is critical to balance group and individual projects. For instance, teachers can arrange individual consultations to address particular issues, use group work to strengthen phonics' communication components and mix solo practice with technological alternatives. Fourth, students should practice phonics regularly and methodically. Practice is more crucial than intensity; phonetic elements should be introduced gradually, progressing from simple to complicated, and repeatedly revisited for reinforcement.

Thus, we consider that the best method to improve English phonetic skills is to combine the components of traditional (classical) approaches with contemporary technologies. Modern technologies guarantee personalized learning, offer consistent and demanding practice, and boost motivation. Traditional approaches offer consistency and a thorough comprehension of phonetic peculiarities. Teachers should always take into account the age of learners, level of their language acquisition, learning style, technical abilities, learning goals, and accessible resources while choosing and offering a teaching strategy. It is crucial to remember that even the most advanced technology cannot wholly replace in-person collaboration and informed instruction from a skilled instructor. In order to improve students' phonetic skills harmoniously and incorporate them into their general communication skills, the optimal strategy uses a range of techniques and technology.

In order to study the effectiveness of augmented reality (AR) technologies in the development of phonetic skills, a comprehensive survey and questionnaire was conducted among teachers and students in two Ukrainian higher education institutions – Berdiansk State Pedagogical University and Municipal Institution “Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy” of Kharkiv City Council, involving 4 teachers and 18 students who used augmented reality (AR) applications for English phonetics learning. For the experiment, students were offered to use the following applications in their English phonetics classes in order to improve and refine their phonetic skills:

Mondly AR – offers AR functionality and a virtual teacher to help students learn to speak. The app evaluates and corrects the user's speech in real time using speech recognition technology.

Lingokids AR – designed for children, its AR features are helpful in learning phonics, such as

THE ADVANTAGES OF USING EMBODIED LEARNING TECHNOLOGY TO IMPROVE PHONETIC SKILLS IN ENGLISH COMPARED TO TRADITIONAL TEACHING METHODS

interactive flashcards with pronunciation and visualization of sounds.

ELSA Speak uses artificial intelligence to provide personalized English pronunciation training by analyzing their speech and providing instant feedback on the pronunciation of each word and sound. The app highlights problematic sounds and details the correct jaw, tongue, and lip position to improve pronunciation.

Speechling allows students to record their speech and compare it with that of native speakers, as well as receive personal feedback from real teachers who review their recordings, with communication focusing on interactive learning through imitation.

Fluent.ai adapts to students' unique speaking styles and accents using voice recognition technology that works without an internet connection. This allows learners to work efficiently in noisy environments without an internet connection.

Phonetics Focus – a specialized tool for learning the phonetic system of a language, offering phonetic transcription, detailed visualizations of sound articulation, and exercises to help students understand and practice the finer nuances of pronunciation, such as stress, rhythm, and intonation.

ARTranslate – although a translator, it has features for learning and practicing pronunciation with virtual reality elements demonstrating articulation.

Most apps we have chosen to help students improve their English pronunciation skills come with a basic free version with the option to upgrade their functionality via a subscription. They are available for iOS and Android, although the functionality may vary depending on the device, and their work is intuitive. They can be used both during classes (visualization) and as an interesting addition to homework.

According to a survey of teachers, 75 % of respondents noted that using AR technologies has significantly boosted the process of forming correct pronunciation in students. 75 % of teachers said that such technologies are particularly effective in working with students who have difficulty with traditional methods of teaching phonetics. In addition, 100 % of teachers surveyed said that AR applications help visualize articulation processes that cannot be demonstrated in other ways.

Students also noted the benefits of using AR technologies in their responses. 85 % of respondents agreed with the statement that AR applications make the process of learning phonetics more understandable and interesting. 79 % of students said that augmented reality technologies helped them better understand the difference between similar sounds in English that are not present in Ukrainian. In addition, 91 % of respondents noted that instant feedback provided by AR apps significantly speeds up the process of pronunciation correction.

An interesting aspect of the study was that students with different levels of English language proficiency

assessed the benefits of AR technologies differently. For example, among students at the beginner level (A1-A2), 94 % noted the high efficiency of these technologies, while among students at the B1-B2 level, the number was 72 %. This may indicate that AR technologies are beneficial in the initial stages of phonetic skills development. There was also a correlation between the age of students and their assessment of AR technologies: younger students (17–19 years old) rated them significantly higher than older students (20–21 years old). This may be because the younger generation is generally more accustomed to using technology daily.

A detailed analysis of the results of this study also revealed that all 18 students made significant progress in pronouncing problematic sounds after a course of AR-based lessons. Awe-inspiring results were obtained in the correction of the following errors typical of Ukrainian students:

1. Deafening of final voiced consonants (e.g., pronunciation of [d] as [t] at the end of words) – complete correction in 14 out of 18 students;
2. Absence of aspiration in the sounds [p], [t], [k] – significant improvement in all 18 students;
3. Replacement of interdental [θ] and [ð] with [s], [z] or [t], [d] – complete correction in 13 out of 18 students;
4. Incorrect pronunciation of the sound [w] – complete correction in all students;
5. Indistinguishability of the sounds [æ] and [e] – significant improvement in 12 out of 18 students.

One of the phonetics teachers who taught classes using AR technologies, Associate Professor I. Shkola, said: “The system proved extremely effective for students who could not overcome typical phonetic difficulties. The ability to hear and see was a real breakthrough for them. It is especially valuable that students have learned to be aware of the work of their articulation organs and can control their pronunciation on their own”. The students who participated in the study also praised the effectiveness of such technologies. According to one of the participants, B. Maria: “I have been learning English for 10 years, but I have never been able to pronounce the [θ] and [ð] sounds correctly. Numerous explanations from teachers did not help, but when I felt how the tongue should work with AR technologies, everything fell into place in just a few lessons”. This methodology demonstrates that the combination of visual, auditory, and kinesthetic channels of perception through AR technologies can be a powerful tool for correcting persistent phonetic errors in students with different proficiency levels.

These results show that phonetic skills acquired through embodied learning methods are significantly more stable in the long term than traditional ones. The teachers who participated in the study explain that because embodied learning affects kinesthetic and

THE ADVANTAGES OF USING EMBODIED LEARNING TECHNOLOGY TO IMPROVE PHONETIC SKILLS IN ENGLISH COMPARED TO TRADITIONAL TEACHING METHODS

auditory sensations, it creates deeper neural connections. This creates a multi-level system of neural connections that is better for long-term memorization. The study was fascinating when students in the experimental group retained their phonetic skills better and demonstrated better pronunciation and self-correction skills.

REFERENCES

1. Casasanto, D. & Jasmin, K. (2012). The Hands of Time: Temporal gestures in English speakers. *Cognitive Linguistics*, No. 23 (4), pp. 643–674.
2. Chen, Y., Wang, L. & Li, M. (2024). Exploring the impact of artificial intelligence application in personalized learning environments: thematic analysis of undergraduates' perceptions in China. *Humanities and Social Sciences Communications*, No. 11, p. 4168. Available at: <https://www.nature.com/articles/s41599-024-04168-x>.
3. Claxton, G.L. (2015). *Intelligence in the Flesh: Why Your Mind Needs Your Body Much More Than It Thinks*. Yale University Press: London and New Haven CT. 331 p.
4. Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Available at: <https://nsee.memberclicks.net/assets/docs/KnowledgeCenter/BuildingExpEduc/BooksReports/10.%20democracy%20and%20education%20by%20dewey.pdf> (Accessed 22 Apr. 2025).
5. Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Available at: <https://www.schoolofeducators.com/wp-content/uploads/2011/12/EXPERIENCE-EDUCATION-JOHN-DEWEY.pdf> (дата звернення 22 Apr. 2025).
6. Dubrova, O.V., Khalabuzar, O.A. & Shkola, I.V. (2025). Digital Tools for Improving Phonetic Skills in English: Critical Analysis and Methodology of Use. *Bulletin of Science and Education (Series "Philology", Series "Pedagogy", Series "Sociology", Series "Culture and Art", Series "History and Archaeology")*. No. 4 (34), C. 78–91.
7. Gallagher, S. (2005). *How the Body Shapes the Mind*. Oxford University Press. 284 p.
8. Glenberg, A. (1997). What memory is for. Available at: <http://www.macdorman.com/kfm/writings/pubs/MacDorman1997MemoryMustAlsoMeshAffectBBS.pdf> (Accessed 22 Apr. 2025).
9. Johnson-Glenberg, M.C., Wencheng, F., Liu, C. & Amador, Y.C. (2023). Embodied Mixed Reality with Passive Haptics in STEM Education: Randomized Control Study with Chemistry Titration. Available at: https://www.researchgate.net/publication/372188281_Embodied_Mixed_Reality_with_Passive_Haptics_in_STEM_Education_Randomized_Control_Study_with_Chemistry_Titration (Accessed 22 Apr. 2025).
10. Kisa, Y.D., Goldin-Meadow, S. & Casasanto, D. (2024). Gesturing during disfluent speech: A pragmatic account. *Cognition*. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2024.105855>.
11. Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Available at: <https://www.textosenlinea.com.ar/libros/Lakoff%20y%20Johnson%20-%20Metaphors%20We%20Live%20By%20-%201980.pdf> (Accessed 22 Apr. 2025).
12. Macedonia, M. (2019). Embodied Learning: Why at School the Mind Needs the. Available at: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2019.02098/full> (Accessed 22 Apr. 2025).
13. Nathan M.J. (2022). *Foundations of Embodied Learning: A Paradigm for Education*. Routledge.
14. Pfeifer, R., & Bongard, J. (2007). *How the Body Shapes the Way We Think: A New View of Intelligence*. Available at: <http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/mit.press.how.the.body.shapes.the.way.we.think.a.new.view.of.intelligence.nov.2006.pdf> (Accessed 22 Apr. 2025).
15. Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2008). *Mirrors in the Brain: How Our Minds Share Actions and Emotions*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/256195908_Mirrors_in_the_Brain_How_Our_Minds_Share_Actions_Emotions (Accessed 22 Apr. 2025).
16. Shapiro, L. & Stolz, S.A. (2019). Embodied cognition and its significance for education. Available at: https://www.researchgate.net/publication/330027453_Embodied_cognition_and_its_significance_for_education (Accessed 22 Apr. 2025).
17. Sian Beilock. (2015). *How the Body Knows Its Mind*. Available at: https://books.google.pl/books?id=x9cGBgAAQB&printsec=front_cover&redir_esc=y (Accessed 22 Apr. 2025).
18. Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (2017). *The Embodied Mind*, revised edition: *Cognitive Science and Human Experience*. Mit Press. Paperback – Illustrated, January 13, 2017. 388 pp.
19. Zhang, X., Sun, J. & Deng, Y. (2024). Crafting personalized learning paths with AI for lifelong learning: a systematic literature review. *Frontiers in Education*, No. 9, Available at: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2024.1424386/full> (Accessed 22 Apr. 2025).

Стаття надійшла до редакції 12.06.2025

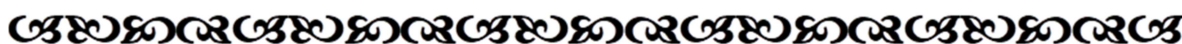


“Корінь навчання гіркий, зате плоди його солодкі”.

Аристотель
давньогрецький філософ

“Найбільша розкіш на землі – це розкіш людського спілкування. І справжнє навчання відбувається саме у спілкуванні”.

Антуан де Сент-Екзюпері
французький письменник



УДК 378.091(477)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.339894>

Оксана Вінтоняк, кандидат філологічних наук,
завідувач кафедри педагогіки та методик навчання
освітніх галузей і технологій початкової освіти
Коломийського педагогічного фахового коледжу
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0040-3582>

НАУКОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УЧИЛИЩ І КОЛЕДЖІВ УКРАЇНИ (90-ті рр. XX – ПОЧАТОК XXI ст.)

У статті здійснено аналіз основних форм, напрямів і репрезентативних здобутків наукової діяльності викладачів педагогічних училищ і коледжів України у 90-х рр. XX – на початку XXI ст. Проаналізовано еволюцію тематики науково-методичних досліджень педагогічних училищ і коледжів, які виступали організаторами науково-методичних конференцій і семінарів різних рівнів, співпрацювали з академічними установами та університетами в реалізації науково-дослідницьких проєктів, розвивали видавничу діяльність і намагалися налагодити видання власних часописів.

Ключові слова: педагогічне училище; педагогічний коледж; наукова робота; науково-методична робота; фахова передвища освіта.

Табл. 1. Літ. 14.

Oksana Vintoniak, Ph.D. (Philology),
Head of the Pedagogy and Teaching Methods
Educational Fields and Technologies of the Primary Education Department,
Kolomyia Pedagogical College
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0040-3582>

SCIENTIFIC ACTIVITY OF TEACHERS IN PEDAGOGICAL SCHOOLS AND COLLEGES OF UKRAINE (1990s – EARLY 21st CENTURY)

This article analyzes the main forms, directions, and representative accomplishments of scientific activity by teachers of pedagogical schools and colleges in Ukraine during the 1990s and early 21st century. The paper explores how this issue is reflected in the Law of Ukraine “On Professional Pre-Higher Education” (2019) and in the founding documents of the studied educational institutions. It highlights the peculiarities of the scientific activity of teachers in pedagogical colleges that have the status of higher education institutions and professional pre-higher education institutions, where it has a more pronounced instructional and methodological focus.

The article analyzes the evolution of topics in scientific-methodological and experimental research conducted in pedagogical schools and colleges. This evolution is examined in the context of updating the pressing problems and challenges related to the development of teachers’ professional skills and the competency-based approach in training future specialists.

It is shown that pedagogical schools and colleges acted as active organizers of scientific-methodological conferences and seminars of various levels, collaborated with academic institutions and universities on research projects, and served as platforms for their practical testing. These institutions developed publishing activity and sought to establish their own academic journals. The article describes the transformation of their publication activity. In the 1990s and early 2000s, it was mainly limited to the preparation and publication of instructional and methodological materials. In the following decade, the trend toward increasing the share of academic works, such as professional articles and monographs, became more significant.

Fruitful research activity was conducted within departments, subject (cycle) commissions, and sometimes within the methodological offices of pedagogical schools and colleges. The article summarizes the valuable and productive experience of their scientific activity in these areas.

Keywords: pedagogical school; pedagogical college; scientific work; scientific and methodological work; professional pre-higher education.

Постановка проблеми. Труднощі та особливості вивчення означеної в назві статті проблеми полягають у тому, що за досліджуваного періоду в педагогічних училищах та коледжах не було вироблено консенсусного розуміння базових понять, що позначали основу їх діяльності: “методична робота”, “навчально-методична робота”, “науково-методична робота”, “наукова робота”. У них вкладали різний зміст, існувала їх різна структура, інші характеристики. Така си-

туація впливає з аналізу матеріалів е-архівів понад 30 чинних фахових педагогічних коледжів (ФПК). Порушене питання не прояснює і профільний Закон України “Про фахову передвищу освіту” (2019). Так, у ст. 6 документа до складників (компонентів) системи фахової передвищої освіти (ФПО) відносять “науково-методичні (навчально-методичні) установи” (п. 6), тобто два означені поняття фактично уніфікуються. А ст. 29 п. 6 як одне з основних завдань закладів фахової передвищої

освіти (ЗФПО) визначає забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі теоретичного та практичного навчання, дослідницької та інноваційної діяльності [12].

Аналіз останніх досліджень з порушеної проблеми виявив неоднозначну історіографічну ситуацію. З одного боку, вітчизняні дослідники зосереджені на вивченні наукової діяльності університетів, водночас коледжі, технікуми, училища залишалися поза їхніми інтересів. Це стосується і періоду, коли останні мали статус вищих навчальних закладів (ВНЗ) I–II рівнів акредитації. З іншого боку, нагромадився певний масив студій, що розкривають історичне становлення, управління, освітню діяльність, інші аспекти функціонування та розвитку педагогічних училищ і коледжів (М. Братко, О. Біляєва, Н. Грона, О. Домінський, Т. Іщенко, М. Козій, Р. Курок, П. Лузан, Р. Найда, Т. Равчина, В. Радкевич, А. Соя, Л. Сумбаєва, І. Хижняк, М. Хоменко, Г. Шемелюк, О. Шаров та ін.). Утім, наукова діяльність означених закладів освіти фактично не розглядалася. Пропонована стаття сприяє заповненню цієї прогалини.

Мета статті – здійснити предметний аналіз основних форм, напрямів і репрезентативних здобутків наукової діяльності викладачів педагогічних училищ і коледжів України у 90-х рр. XX – на початку XXI ст.

Виклад основного матеріалу. Хоча, як відзначалося, методична (навчально-методична) та науково-методична і наукова робота природно взаємопов'язані, її два останні різновиди мають сутнісно-змістову специфіку. Зважаючи на тенденцію щодо виокремлення та посилення значущості науково-дослідницького напрямку діяльності педагогічних училищ і коледжів за досліджуваного періоду, варто відзначити певний “нормативно-правовий дисонанс”. У Законі України “Про вищу освіту” (2002), згідно з яким вони мали статус ВНЗ I–II рівнів акредитації, наявне поняття “наукова діяльність”. Однак у Законі України “Про фахову передвищу освіту” (2019) його вилучили з переліку основних завдань ЗФПО й узагалі в ньому відсутній розділ щодо наукової, науково-дослідної діяльності [12]. При цьому досліджувані педагогічні ЗФПО під час розробки своїх приписів і планів щодо її розвитку за інерцією покликаються на означений документ.

За окреслених умов найбільш активно наукова діяльність розвивається в коледжах, які, згідно із чинним законодавством, мають статус ЗВО. Показовим прикладом слугує “Положення про організацію наукової та науково-дослідної діяльності” Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу (Г-ПК), де вона визначається як невід’ємний складник освітньої діяльності, що забезпечує інтеграцію наукової, навчальної та виробничої діяльності.

Документ передбачає проведення фундаментальних і прикладних досліджень на основі сучасних міждисциплінарних підходів, застосування наукової методології, тематичних інформаційних ресурсів тощо. Безпосереднє управління цією діяльністю покладається на заступника директора з наукової роботи, який має тісно співпрацювати з ученою радою та кафедрами [10].

У багатьох педагогічних коледжах зі статусом вишів, як і в університетах, діють науково-методичні ради. Так, відповідно до “Положення про науково-методичну роботу” у Луцькому педагогічному коледжі вона є дорадчим органом, який здійснює моніторинг, аналіз, координацію, планування та розробку рекомендацій щодо її вдосконалення. Йому надано повноваження щодо експертизи рукописів наукових, методичних та навчальних видань викладачів, організації науково-практичних конференцій, узагальнення передового досвіду, організації навчально-методичної роботи факультетів і кафедр тощо [9].

Зважаючи на традиції і досвід, науково-методична та наукова діяльності коледжів зі статусом ЗВО має виразну освітньо-прикладну спрямованість, що в цьому сенсі більшою мірою наближає їх до ФПК, аніж до університетів. Поряд з означеними вище документами, про це виразно свідчать визначені статутом Барського Г-ПК ім. М. Грушевського завдання науково-методичної роботи: створення умов для підвищення кваліфікації педагогів, розвиток їх педагогічної майстерності і розкриття творчого потенціалу; співпраця з вітчизняними і зарубіжними закладами освіти з підготовки наукових досліджень і розширення науково-інформаційного освітнього простору тощо. Їх реалізація передбачає організацію науково-практичних конференцій, семінарів, круглих столів, тематичних читань, творчих конкурсів, олімпіад, вебінарів тощо [13].

Водночас виявлено ситуацію, коли педагогічні ЗФПО висувають завдання наукової діяльності ідентичні з університетами. Ідеться, наприклад, про “Стратегії розвитку” Львівського ФПК: у документі визначено такі її пріоритети: розвиток співпраці з установами і організаціями з розробки і впровадження результатів дослідницьких розробок; сприяння академічній мобільності; стимулювання викладачів до підготовки статей у наукометричних виданнях Scopus і Web of Science тощо [14].

Означену ситуацію відображає репрезентативна вибірка тем науково-методичних та експериментальних досліджень педагогічних училищ і коледжів на початку XXI ст. (табл. 1). Окрім виразної дидактичної спрямованості, відзначаємо тенденцію щодо її модернізації відповідно до актуалізації чергових проблем і викликів розвитку професійної майстерності викладачів і компетентісного підходу до підготовки майбутніх фахівців.

Таблиця 1

**Вибірка тем науково-методичних досліджень педагогічних училищ та коледжів
на початку XXI ст.**

Заклад освіти	Тематика досліджень за роками затвердження (виконання)
	2000 – перша половина 2010-х рр.
Барський ПК*	Від творчості викладача до творчості студента
Бериславський ПК	Особистісно орієнтована взаємодія викладачів та студентів у процесі впровадження освітніх технологій і науково-пошукової діяльності під час підготовки молодшого спеціаліста
Бродівський ПК	Розвиток у студентів професійного педагогічного мислення. Формування педагога-майстра через розбудову системи традиційної і нетрадиційної науково-педагогічної роботи
Дубенський ПК	Роль предметно-методичних (циклових) комісій у впровадженні модульно-рейтингової технології навчання, модернізації підготовки педагогічних кадрів, поліпшення методичної, комп'ютерної, практичної підготовки молодших спеціалістів
Коростишівський ПК	Забезпечення високої якості професійно-практичної підготовки студентів на основі впровадження нового покоління галузевих стандартів та комплексного підходу до навчально-виховного процесу
	Друга половина 2010-х – початок 2020-х рр.
Бериславський ФПК	Створення інноваційно-освітнього простору як фактор розвитку професійних компетентностей педагогів в контексті Нової української школи
Білоцерківський Г-ПК	Система наступності в розвитку професійної мобільності майбутніх педагогів у комплексі ліцей-коледж
Бродівський ФПК	Розвиток у студентів професійного педагогічного мислення
Київський П-ПФК**	Теорія і практика професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих
Коростишівський ФПК	Від інноваційного змісту фахової освіти через педагогічну майстерність викладача до формування компетентнісної особистості майбутнього вчителя
Конотопський І-ПФК***	Формування зелених навичок (green skills) у здобувачів освіти в освітньому середовищі закладу освіти
Первомайський І-ПФК	Формування зелених навичок (green skills) в освітньому середовищі закладу професійної освіти

* ПК – педагогічний коледж

** П-ПФК – професійно-педагогічний фаховий коледж

*** І-ПФК – індустріально-педагогічний фаховий коледж

Нариси про розвиток педагогічних училищ, коледжів, технікумів у багатотомнику “Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку” (2011–2012), “Енциклопедії педагогічна освіта України” (2010) та матеріали е-архівів засвідчують їх копітку системну організаційну наукову та науково-методичну роботу за досліджуваного періоду. Це знайшло вияв у проведенні на базі означених закладів освіти численних науково-методичних конференцій, семінарів, педагогічних читань регіонального, усеукраїнського та міжнародного рівнів.

Як приклади системної діяльності в цьому напрямі, відзначмо досвід чинних у 2000–2010-х рр. у Бродівському педколеджі семінарів “Нові педаго-

гічні технології” та “Актуалізація особистісно зорієнтованого навчання”, які набули обласного рівня завдяки участі вчених з академічних установ і ЗВО та вчителів ЗЗСО Львівщини [3, 186–187].

Наукова та дослідно-експериментальна праця педагогічних училищ і коледжів проводилася у співпраці з академічними установами та університетами України. Завдяки таким зв'язкам національним майданчиком з розробки та апробації інноваційних моделей і технологій підготовки педагога професійного навчання стала створена 1998 р. у Київському професійно-педагогічному коледжі ім. А. Макаренка науково-дослідна лабораторія Інституту педагогіки і психології педагогічної освіти АПН України. Результати її науково-дослід-

ної праці стали важливим орієнтиром для розробки державних стандартів та освітніх програм підготовки майстрів виробничого навчання [6].

Статусу всеукраїнського експериментального майданчика набув і Білоцерківський Г-ПК. У 2018–2023 рр. на його базі за участі п'яти університетів України та Польщі реалізувався багатоступінний експеримент “Система наступності в розвитку професійної мобільності майбутніх педагогів у комплексі ліцей-коледж”. Спільно із зарубіжними партнерами в коледжі також успішно впровадили проєкт щодо викладання іноземних мов у ЗЗСО за іноземними підручниками [4].

Відстежуємо тенденцію, згідно з якою зі зростанням досліджуваними закладами освіти статусу ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації поряд з підготовкою навчально-методичних матеріалів як складника науково-методичної роботи активізувалася публікаційна діяльність викладачів. У 2000-х – першій половині 2010-х рр. переважала її навчально-методична спрямованість. Наприклад, викладачі Володимирського ФПК такого роду розробки публікували в дитячих часописах “Розкази онуку”, “Розквітай, дитячий садок”, а також відзначалися МОН України за видання методичного збірника “Оселя науки і добра” (2000–2003). На обласних і всеукраїнських виставках ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації почесними грамотами і дипломами МОН України та управління освіти і науки Волинської ОДА було відзначено понад десять виданих викладачами коледжу монографій і навчальних посібників. З-поміж них – унікальні праці, які безпосередньо стосуються теми нашого дослідження: “Формування професійної компетентності майбутніх вихователів в умовах педколеджу” (Н. Гавда, В. Микало), “Організація виховної роботи у студентському гуртожитку” (Л. Мечнік, О. Власенко) “Творчий педагог – фундатор формування творчої особистості” (О. Білик) та ін. [2, 287; 7].

Окремі заклади освіти пишаються глибокими традиціями наукової діяльності. Так, у 1930-х рр. у педагогічному училищі, наступником якого став Прилуцький Г-ПК, працювали знані українські вчені-психологи, історики освіти, філологи М. Демков, О. Щербина, В. Маслов та ін. Наприкінці 2000-х рр. коледж мав один з найвищих серед ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації України відсоток викладачів з науковими ступенями (з 87 – 13 кандидатів наук). Їхня чисельність зросла у 2010-х рр. завдяки захисту понад десяти дисертацій у галузях педагогіки, психології, історії, української філології, математики, методики трудового навчання і фізичного виховання, культурології, політології [11, 135].

Хоча, зважаючи на науковий потенціал і характер діяльності, досліджуваним закладам освіти було важко проводити фундаментальні студії, вони істотно просунулися в підготовці прикладних досліджень, орієнтованих на вдосконалення професій-

ної підготовки майбутніх фахівців. Це виявлялося в спрямуванні творчого потенціалу викладачів на розробку чергових науково-методичних тем (табл. 1) та виконання різного ґатунку дослідницько-експериментальних проєктів.

Зважаючи на сутність поняття-феномена “наукова школа”, важко говорити про їх повноцінну сформованість у педагогічних училищах і коледжах. Однак саме в такому формулюванні йдеться в історичних нарисах і документальних матеріалах про їх діяльність у Бродівському педколеджі. У другій половині 1990-х – 2010-х рр. тут діяли “наукові школи” кандидатки педагогічних наук Г. Адамів “Актуальні проблеми активізації пізнавальної самостійності майбутнього вчителя”. На її базі проходили міжнародні й всеукраїнські наукові конференції, діяв психолого-педагогічний лекторій, а члени видали близько десяти навчальних посібників з актуальних проблем теорії та практики навчання і виховання. Такою ж активністю відзначалася діяльність засновника “наукової школи історичного краєзнавства України” працівника коледжу Б. Кривошини. Її представники вивчали архітектурні пам'ятки Західного регіону України, збирали спогади учасників визвольних змагань, видавали альманах “Хроніка минувшини” та науково-популярні нарис про історичні місця краю тощо [3, 186–187]. Отже, на відміну від класичних академічних наукових шкіл, їхню діяльність у коледжах вирізняла дидактична й науково-просвітницька спрямованість.

Плідна науково-дослідницька праця проводилася на рівні відділень, предметних (циклових) комісій, подекуди методичних кабінетів училищ і коледжів. Прикладом може слугувати 30-річний досвід наукової діяльності дошкільного відділення Володимирського ФПК ім. А. Ю. Кримського. У середині 1990-х рр. його працівники за погодженням з обласним та міським управліннями освіти здійснили педагогічний експеримент щодо підвищення ефективності праці груп з короткочасним перебуванням дітей при базових ЗДО, де студенти походили практику. Це дало змогу виробити альтернативну до традиційної системи суспільного виховання модель і ввести її в структуру підготовки майбутніх фахівців [2, 286–288]. У 2004–2008 рр. на базі навчально-виховного комплексу “Дзвіночок” провели експериментальні дослідження з проблем комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Його результати узагальнено в наукових статтях “Співпраця одностороння” (Педагогічний пошук. 2006. № 2) і навчальному посібнику “Розвиток та навчання дітей рідного мовлення: аспекти мовленнєвого спілкування, авторські технології досвід” (за редакції В. Лихолетової, 2007).

Таке ж загальнодержавне значення мало проведене в 2005–2006 рр. на базі Дубенського педагогічного коледжу пілотне експериментальне дослідження щодо реалізації модульно-рейтингової сис-

теми навчання як засобу організації позааудиторної самостійної роботи студентів [2, 288]. Пропагується досвід Олександрійського ФПК з використання онлайн-сервісів зі створення дидактичних матеріалів (інтерактивні завдання, відеоролики, комікси) для навчального процесу. Для цього використовується адаптований українською мовою сервіс Canva, який, має безліч шаблонів для редагування та зручний у користуванні. Підготовлені за його допомогою матеріали розвивають творче мислення та дослідницькі навички студентів [1].

Матеріали е-архівів досліджуваних закладів освіти засвідчують поступову трансформацію їх публікаційної активності. У 1990-х – на початку 2000-х рр. вона загалом обмежувалася підготовкою та виданням навчально-методичних матеріалів. За наступного десятиліття посилюється тенденція щодо зростання питомої ваги наукових праць, зокрема фахових статей і монографій, здебільшого підготовлених за матеріалами дисертацій. На початку 2020-х рр., поряд з навчальними посібниками, вони становили основу наукового доробку педагогічних коледжів. На окреме відзначення заслуговують здобутки викладачів Луцького педколеджу, які лише в 2020–2021 рр. опублікували понад 20 статей у журналах, що індексуються в наукометричних базах Scopus та Web of Science [5].

У тісному зв'язку з методичною та науковою працею здійснювалася видавнича діяльність педагогічних училищ і коледжів. На розвиток ними власної поліграфічної бази, зокрема видання підручників і навчальних посібників, спрямовує Закон України “Про передвищу фахову освіту” (ст. 30, п. 12) [12]. У подібному форматі ця ділянка роботи прописується в їх установчих документах. Вона нарощувалася в комплексі з розвитком матеріально-технічної бази та ІКТ.

У 2010-х – на початку 2020-х рр. означена діяльність досягла якісно нового фахового та поліграфічного рівнів. Це виявилось у виданні не лише навчально-методичних, а й наукових видань – журналів, збірників, монографій, а також власних часописів. До прикладу, з регіонального до всеукраїнського зріс статус “Вісника науково-методичних досліджень”, який з 2012 р. видає Вінницький Г-ПК. Завдяки виступам на його шпальтах викладачів педагогічних ЗФПО України він став загальнонаціональною трибуною обговорення актуальних питань їх діяльності та розвитку. Високий фаховий рівень також вирізняє “Інформаційно-методичний збірник” Чернівецького ФПК (на 2025 р. з’явилося шість випусків), де публікувалися результати спільних науково-теоретичних та експериментальних досліджень викладачів і студентів.

Видавничу діяльність Івано-Франківського ФПК вирізняє системне видання матеріалів щорічних наукових конференцій викладачів і студентів, а також

проведення серійних тематичних всеукраїнських і міжнародних науково-методичних зібрань [8].

Луцький педагогічний коледж став одним з небагатьох такого виду закладів освіти, який спромігся видавати фаховий науковий часопис категорії “Б”. Започаткований ним 2021 р. кварталник “Академічні студії” має вісім тематичних розділів, що стали полем для обговорення науковою та освітньою спільнотою України проблем розвитку теорії та практики середньої освіти, історії педагогіки, порівняльної педагогіки, якості та управління освітою тощо.

Не всі спроби педколеджів налагодити видання власних науково-методичних часописів, які активізувалися в другій половині 2010-х рр., були успішними. З різних причин багато з них припиняли існування.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проведений аналіз виявив чітку тенденцію щодо виокремлення наукової роботи викладачів педагогічних училищ і коледжів у самостійний значущий напрям їх професійної діяльності. Найбільш чітко вона виявилася у функціонуванні педагогічних коледжів, що мають статус ЗВО, а в тих, що є ЗФПО, вона більшою мірою пов’язана з навчально-методичною працею. В обох випадках заклади освіти активно працюють над розробкою своїх науково-методичних тем, які еволюціонують згідно із черговими освітніми викликами, виступають активними організаторами науково-методичних конференцій і семінарів різних рівнів, співпрацюють з академічними установами та університетами в реалізації науково-дослідницьких проєктів і виступають базою для їх практичної апробації, розвивають власну видавничу діяльність, налагоджують видання часописів тощо. Перспективи подальших досліджень убачаємо в предметному вивченні тенденцій та особливостей розвитку наукової діяльності здобувачів освіти педагогічних училищ і коледжів у 90-х рр. XX – першій чверті XXI ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бикова О.О., Тарасенко О.В. Використання онлайн-сервісів для створення сучасних публікацій в освітньому процесі. *Фахова передвища і професійна освіта: теорія, методика, практика: матер. III Всеукр. наук.-практ. конф.* Київ: Науково-методичний центр ВФПО, 2022. С. 186–190.
2. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Волинська область / ред. рада вид. В.Г. Кремень та ін. Київ: Знання України, 2009. 415 с.
3. Вища педагогічна освіта і наука України: історія сьогодення та перспективи розвитку. Львівська область / ред. рада вид.: В.Г. Кремень та ін. Київ: Знання України, 2012. 267 с.
4. Звіт про діяльність Комунального закладу Київської обласної ради “Білоцерківський гуманітарно-педа-

гогічний фаховий коледж” в 2022/2023 навчальному році. URL: <https://drive.google.com/file/d/1DNmRJkcBqrUqmmg5->

5. Інформація про штатних науково-педагогічних працівників КЗВО “Луцький педагогічний коледж” Волинської обласної ради, які мають наукові публікації у виданнях, які індексуються наукометричними базами Scopus та Web of Science Core Collection. URL: <https://lpc.in.ua/wp-content/uploads/2023/09/1.pdf>.

6. Київський професійно-педагогічний фаховий коледж ім. А. Макаренка. URL: https://kppk.com.ua/_index.html

7. Методична робота. Володимирський педагогічний фаховий коледж ім. А. Кримського. URL: <https://vvpc.com.ua/node/423>.

8. Наукові видання Івано-Франківського фахового коледжу. URL: <https://ifk.pnu.edu.ua/naukovi-vydannia/>

9. Положення про науково-методичну раду Комунального закладу вищої освіти “Луцький педагогічний коледж” Волинської обласної ради. Луцьк, 2021. 13 с. URL: <https://lpc.in.ua/wp-content/uploads/2023/06/83.pdf>

10. Положення про організацію наукової та науково-дослідної діяльності у Комунальному закладі вищої освіти “Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж”. URL: <https://vgpk.edu.ua/normativni-dokumenty>.

11. Прилуцький гуманітарно-педагогічний коледж імені І. Я. Франка. *Енциклопедія педагогічної освіти України*. Київ: Ін-т Біографічних досліджень, 2010. С. 133–135.

12. Про фахову передвищу освіту: Закон України від 6.06.2019 р. № 2745-VII. *Відомості Верховної Ради*. 2019, № 30, ст.119. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19>.

13. Статут Комунального закладу вищої освіти “Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського” (нова редакція). Бар, 2020. 22 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/12zhNI3NMOBcPrXK3xxvdUzSVNZ5tFMY>

14. Стратегія розвитку відокремленого структурного підрозділу “Педагогічний фаховий коледж Львівського національного університету імені Івана Франка” на 2021–2024 pp. Львів, 2021. 7 с. URL: <https://pedcollege.lnu.edu.ua/en>.

REFERENCES

1. Bykova, O.O. & Tarasenko, O.V. (2022). Vykorystannia onlain-servisiv dlia stvorennia suchasnykh publikatsii v osvithomu protsesi [Using online services to create modern publications in the educational process]. *Fakhova peredvyshcha i profesiina osvita: teoriia, metodyka, praktyka: mater. III Vseukr. nauk.-prakt. konf.* – Specialized higher education and professional education: theory, methodology, practice: materials of the III All-Ukrainian scientific-practical conference. Kyiv, pp. 186–190. [in Ukrainian].

2. Vyshcha pedahohichna osvita i nauka Ukrainy: istoriia, sohodennia ta perspektyvy rozvytku. Volynska oblast [Higher pedagogical education and science of Ukraine: history, present and development prospects. Volyn region]. (Ed.). V.H. Kremen et al. Kyiv, 2009. 415 p. [in Ukrainian].

3. Vyshcha pedahohichna osvita i nauka Ukrainy: istoriia sohodennia ta perspektyvy rozvytku. Lvivska oblast (2012). [Higher pedagogical education and science of Ukraine: history, present and development prospects. Lviv region]. (Ed.). V.H. Kremen et al. Kyiv, 267 p. [in Ukrainian].

4. Zvit pro diialnist Komunalnoho zakladu Kyivskoi oblasnoi rady “Bilotserskiyskyi humanitarno-pedahohichnyi fakhovyi koledzh” v 2022/2023 navchalnomu rotsi [Report on the activities of the Municipal Institution of the Kyiv Regional Council “Bila Tserkva Humanitarian and Pedagogical Professional College” in the 2022/2023 academic year].

Available at: <https://drive.google.com/file/d/1DNmRJkcBqrUqmmg5-> [in Ukrainian].

5. Informatsiia pro shtatnykh naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv KZVO “Lutskyi pedahohichnyi koledzh” Volynskoi oblasnoi rady, yaki maiut naukovi publikatsii u vydanniakh, yaki indeksuiutsia naukovometrychnymy bazamy Scopus ta Web of Science Core Collection [Information on full-time scientific and pedagogical employees of the KZVO “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Regional Council who have scientific publications in publications indexed by the scientometric databases Scopus and Web of Science Core Collection]. Available at: <https://lpc.in.ua/wp-content/uploads/2023/09/1.pdf>. [in Ukrainian].

6. Kyivskiy profesiino-pedahohichnyi fakhovyi koledzh im. A. Makarenka [Kyiv Vocational and Pedagogical Professional College named after A. Makarenko]. Available at: https://kppk.com.ua/_index.html [in Ukrainian].

7. Metodychna robota. Volodymyrskiy pedahohichnyi fakhovyi koledzh im. A. Krymskoho [Methodical work. Volodymyr Pedagogical Professional College named after A. Krymsky]. Available at: <https://vvpc.com.ua/node/423>. [in Ukrainian].

8. Naukovi vydannia Ivano-Frankivskoho fakhovoho koledzhu [Scientific publications of the Ivano-Frankivsk Professional College]. Available at: <https://ifk.pnu.edu.ua/naukovi-vydannia/> [in Ukrainian].

9. Polozhennia pro naukovo-metodychnu radu Komunalnoho zakladu vyshchoi osvity “Lutskyi pedahohichnyi koledzh” Volynskoi oblasnoi rady (2021). [Regulations on the Scientific and Methodological Council of the Municipal Institution of Higher Education “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Regional Council. Lutsk]. Lutsk. Available at: <https://lpc.in.ua/wp-content/uploads/2023/06/83.pdf>. [in Ukrainian].

10. Polozhennia pro orhanizatsiiu naukovoї ta naukovodoslidnoi diialnosti u Komunalnomu zakladi vyshchoi osvity “Vinnytskyi humanitarno-pedahohichnyi koledzh” [Regulations on the organization of scientific and research activities at the Municipal Institution of Higher Education “Vinnytsia Humanitarian and Pedagogical College”]. Available at: <https://vgpk.edu.ua/normativni-dokumenty>. [in Ukrainian].

11. Prylutskyi humanitarno-pedahohichnyi koledzh imeni I. Ya. Franka (2010). [Prilutsk Humanitarian and Pedagogical College named after I. Ya. Frank]. *Encyclopedia of pedagogical education of Ukraine*. Kyiv, pp. 133–135. [in Ukrainian].

12. Pro fakhovu peredvyshchu osvitu : Zakon Ukrainy vid 6.06.2019 r. [On professional pre-higher education: Law of Ukraine dated 06.06.2019]. No. 2745-VII. Bulletin of the Verkhovna Rada. 2019, No. 30, p. 119. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19>. [in Ukrainian].

13. Statut Komunalnoho zakladu vyshchoi osvity “Barskyi humanitarno-pedahohichnyi koledzh imeni Mykhaila Hrushevskoho” (nova redaktsiia) (2020). [Charter of the Municipal Institution of Higher Education “Bar Humanitarian and Pedagogical College named after Mykhailo Hrushevsky” (new edition)]. Available at: <https://drive.google.com/file/d/12zhNI3NMOBcPrXK3xxvdUzSVNZ5tFMY> [in Ukrainian].

14. Stratehiia rozvytku vidokremlenoho strukturnoho pidrozdlu “Pedahohichnyi fakhovyi koledzh Lvivskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Franka” na 2021–2024 rr. (2021). Lviv, 7 p. [Charter of the Municipal Institution of Higher Education “Bar Humanitarian and Pedagogical College named after Mykhailo Hrushevsky” (new edition)]. Available at: <https://pedcollege.lnu.edu.ua/en>. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 26.06.2025

UDC 378

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.339896>

Tetiana Kravchyna, Ph.D. (Psychology), Associate Professor,
Associate Professor of the Foreign Languages Department,
Khmelnitskyi National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8407-6667>

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF PEDAGOGICAL REFLECTION IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE SOCIONOMIC SPECIALISTS

The article considers the problem of the formation of pedagogical reflection in the process of foreign language training of future specialists of a socionomic profile as an important factor of their professional development. In the conditions of transformation of education and its integration into the global space, the development of the ability of future specialists to self-knowledge, critical reflection of professional activity and reflective attitude to pedagogical interaction becomes of particular relevance. Pedagogical reflection is defined as a personal and professional formation that provides awareness of own's functions, interaction strategies, analysis and assessment of pedagogical situations on the basis of self-analysis and self-improvement. Its formation is possible only in the conditions of a reflective educational environment based on dialogical interaction, problematization of the content of education and personal involvement of students. The main organizational and pedagogical conditions are determined: the creation of a reflective educational environment, the use of dialogical forms of learning and problem-oriented tasks, modeling professionally significant situations, the integration of foreign language training with the development of reflective skills through the active use of interactive technologies, project methods, case analysis, and reflective exercises. Particular attention is paid to the role of the discipline "Foreign Language (English)" as an important component of the development of not only linguistic, but also reflective and professional competencies of future specialists. It is concluded that foreign language training, organized on the basis of certain organizational and pedagogical conditions, contributes to the development of communicative competence, professional self-knowledge, the ability to self-assessment and a responsible attitude to professional activity, which ensures the holistic personal and professional growth of future specialists in the socionomic sphere.

Keywords: pedagogical reflection; organizational and pedagogical conditions; foreign language training; reflective environment; professional development; socionomic profile.

Tabl. 2. Ref. 15.

Тетяна Кравчина, кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Хмельницького національного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8407-6667>

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглянуто проблему формування педагогічної рефлексії в процесі іношомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю як важливого чинника їхнього професійного становлення. В умовах трансформації освіти та її інтеграції у глобальний простір особливої актуальності набуває розвиток у майбутніх фахівців здатності до самопізнання, критичного осмислення професійної діяльності та рефлексивного ставлення до педагогічної взаємодії. Педагогічна рефлексія визначається як особистісно-професійне формування, що забезпечує усвідомлення власних функцій, стратегій взаємодії, аналіз та оцінку педагогічних ситуацій на основі самоаналізу та самовдосконалення. Її формування можливе лише в умовах рефлексивного освітнього середовища, що базується на діалогічній взаємодії, проблематизації змісту освіти та особистісному залученості студентів. Визначено основні організаційно-педагогічні умови: створення рефлексивного освітнього середовища, використання діалогічних форм навчання та проблемно-орієнтованих завдань, моделювання професійно значущих ситуацій, інтеграція навчання іноземних мов з розвитком рефлексивних навичок шляхом активного використання інтерактивних технологій, методів проєктів, аналізу кейсів та рефлексивних вправ. Особливу увагу приділено ролі дисципліни "Іноземна мова (англійська)" як важливої складової розвитку не лише лінгвістичної, а й рефлексивної та професійної компетенцій майбутніх спеціалістів. Зроблено висновок, що іношомовна підготовка, організована на основі визначених організаційно-педагогічних умов, сприяє розвитку комунікативної компетентності, професійного самопізнання, здатності до самооцінки та відповідального ставлення до професійної діяльності, що забезпечує цілісне особистісно-професійне зростання майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Ключові слова: педагогічна рефлексія; організаційно-педагогічні умови; іношомовна підготовка; рефлексивне середовище; професійне становлення; соціономічний профіль.

Introduction. In modern scientific and pedagogical research aimed at improving the functioning of various pedagogical systems and increasing the efficiency of various areas of the educational process, one of the most important aspects is the identification, justification and verification of pedagogical conditions that ensure the success of educational activities. The problem of the correct choice, accurate characterization and competent justification of pedagogical conditions in scientific research is addressed in works that note that this issue most often causes difficulties, since it is quite complex, multifaceted and requires a lot of work from researchers.

Literature review. The problem of the formation of pedagogical reflection in the process of professional training is actively highlighted in modern studies, where it is considered as a necessary condition for the professional self-development of a specialist [6; 5]. The issue of the development of reflective skills of future teachers in the context of the educational process is investigated by N. Senchyna [10], emphasizing the importance of creating appropriate organizational and pedagogical conditions, among which interactive technologies, project-reflective methods and intercultural interaction occupy a special place. At the same time, in the field of foreign language training, the works of P. Faller, H. Lundgren, V. Marsick [15] are significant, analyzing the role of reflection in the formation of intercultural communication and professional thinking. Despite this, the issues of comprehensively ensuring organizational and pedagogical conditions for the development of pedagogical reflection in the process of foreign language training of future sociomic specialists still remain insufficiently addressed, which necessitates the need for further scientific research.

The purpose of the study is to identify and theoretically substantiate organizational and pedagogical conditions that contribute to the formation of pedagogical reflection in the process of foreign language training of future sociomic specialists.

For the successful selection and justification of effective pedagogical conditions, it is necessary to take into account **a number of factors**, to which we attribute: 1) a multifaceted and comprehensive understanding of the phenomenon of the key concept of "condition"; 2) analysis and specification of the content of the term "organizational and pedagogical conditions"; 3) clarification of the classifications of pedagogical conditions in accordance with their orientation on the nature of the problems that these conditions are designed to solve; 4) a clear justification for the choice of these organizational and pedagogical conditions; 5) a clear understanding of the direction of pedagogical conditions (improvement of the entire pedagogical system, development of the individual, achievement of a specific didactic goal).

Results. In our research and experimental work, it is important to clarify pedagogical definitions and

concepts. One of these key concepts is "conditions". In the philosophical dictionary of terms and personalities, "condition is a philosophical category for designating those factors that are necessary for the emergence, existence and change of certain objects and phenomena" [12, 230]. Most often, conditions are considered as something external to the phenomenon, in contrast to the broader concept of cause, which includes both external and internal factors.

In the scientific literature, there are different approaches to defining the term "condition". In particular, in Philosophy, "condition" is interpreted as a category that expresses the attitude of an object to surrounding phenomena, without which it cannot exist [13, 69]. According to O. Andriushchenko "condition is a mutual oral or written agreement about something; agreement, contract" [1, 310]. Conditions create the environment, the situation in which a phenomenon arises, exists and develops.

In modern psychological and pedagogical literature, the category "condition" is considered as a specific pair in relation to the generic concepts "environment", "circumstances", "situation" [2, 220]. Analyzing pedagogical conditions, R. Sopivnyk, N. Dira emphasize that "we are talking about circumstances related to the organization of the educational process in an institution, with the external educational environment in which cognitive, educational, scientific, research and educational activities of students take place", aimed at educating them in certain knowledge, skills and abilities [11, 75].

We are close to the position of the group of teacher-researchers T. Shmonina, I. Glukhov, who believe that "pedagogical conditions are a qualitative characteristic of the main factors, processes and phenomena of the educational environment and are characterized by the following characteristics: they are created purposefully and implemented in the educational environment; they ensure the solution of the pedagogical task; they contribute to the systematic nature of scientific research and provide the opportunity to verify its results; they positively affect the efficiency and effectiveness of the educational process" [14, 65]. In turn, organizational and pedagogical conditions are a type of pedagogical conditions that depend on the features of the organization of the educational process in higher education institutions. In our opinion, the approaches to defining the construct "organizational and pedagogical conditions", which contains the components "conditions", "pedagogical conditions", "organization" are interesting (Table 1.).

Based on the definitions considered above, we will rely on the idea that conditions are an important set of pedagogical measures to achieve the set goals, which provide for the external characteristics of the analyzed pedagogical phenomenon (forms, methods, teaching techniques) and are focused on the relationship with the student's inner world. This approach to understanding organizational and pedagogical conditions makes it

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF PEDAGOGICAL REFLECTION IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE SOCIONOMIC SPECIALISTS

possible not to enter into contradictions with other interpretations of “conditions” in pedagogical science.

Table 1

The construct “organizational and pedagogical conditions”

<i>The content of the construct “organizational and pedagogical conditions”</i>	<i>Authors</i>
“Specially created circumstances in the pedagogical process that ensure a targeted, orderly and coordinated influence on the personality of factors that are necessary and sufficient to achieve the set goals” [3, 76]	I. Butsyk
“A set of factors that ensure the regulation, interaction of objects and phenomena of the pedagogical process to achieve the set goal, improve interpersonal relationships of participants in the pedagogical process to solve specific didactic tasks, contribute to the activation of the educational and cognitive activity of future specialists, their independence, initiative, professional interest” [4, 225]	T. Vdovychyn
“Interrelated systemic circumstances and methods of organizing the pedagogical process that ensure its effectiveness” [5, 4]	O. Voitsekhivskiyi
“A set of circumstances of the training process that relate to its organization, forms, methods and content and are necessary and sufficient to ensure the effectiveness of training future masters of psychology for professional activity in the conditions of informal education” [7, 199]	O. Ponomarenko
“The influence of a set of factors on a future specialist, which ensures positive changes in professional training and allows to increase the level of readiness for professional activity of an engineer-pedagogue” [8, 142–143]	O. Potapchuk

Thus, by pedagogical conditions we understand *an integral component of the pedagogical system that determines the immediate circumstances of the educational process, which are revealed in the characteristics of the content, forms and methods of teaching, the organization of the activities of students and teachers, aimed at improving*

the pedagogical system in general and the development of the personality of education seekers in particular.

Generalization of the results of numerous scientific and pedagogical studies makes it possible to assert the presence of certain types of pedagogical conditions, presented in Table 2.

Table 2

Types of pedagogical conditions

<i>Types of conditions</i>	<i>Characteristics</i>
Organizational and pedagogical (general pedagogical) conditions	a set of purposefully designed measures of influence on the pedagogical system: content, forms, methods of a holistic pedagogical process, which underlie the management of the functioning and development of the procedural aspect of a holistic pedagogical process
Psychological and pedagogical (personal and developmental) conditions	a set of purposefully constructed interconnected and interdependent opportunities of the educational environment, aimed at transforming specific characteristics of the personality of the teacher and students
Didactic conditions	are the result of purposeful selection, design and implementation of special content, organizational forms, methods, techniques and means of teaching to achieve certain didactic goals
Methodological and technological conditions	imply the implementation of certain methods and/or pedagogical technologies to achieve specific educational goals
Material and technical conditions	installation and use of special equipment, development of special teaching aids, creation of specialized premises that ensure comfort and safety of the educational process

When determining organizational and pedagogical conditions for the formation of pedagogical reflection in the process of foreign language training of future socionomic specialists, we proceeded from the following provisions.

First, pedagogical reflection develops taking into account general personal reflective abilities. Therefore,

the process of forming pedagogical reflection in the process of foreign language training of future specialists of socionomic profile is carried out using a psychological appeal to the personality of the future social work specialist or psychologist, activation of the processes of personal and professional self-awareness and self-determination, immersion in oneself.

Secondly, the formation of pedagogical reflection is based on the analysis and comprehension of own practical experience. Obtaining such experience for a future specialist in the social sphere is possible either in the conditions of a real professional environment, or in conditions close to real ones that clearly model professional reality. This is about immersion in professional activity.

Thirdly, the defining strategy of training in higher education institutions for the development of education seekers involves the creation of such conditions that will ensure the formation of pedagogical reflection. We are convinced that it is important to stimulate the reflective behavior of students through various methods and means. Reflection helps the student not only to formulate the necessary results in the process of studying at a higher education institution, but also to determine for himself further work goals after studying. As a result, he gets the opportunity to adjust his life and professional path already at the stage of studying and obtaining a profession.

Considering the process of forming pedagogical reflection of future specialist of socionomic profile through the prism of the process of self-development, we searched for conditions precisely in this aspect. Having analyzed the approaches to understanding self-development in modern psychological and pedagogical literature, it can be argued that the process of self-development of an individual as a process of conscious self-improvement (provided that it is freely carried out by own means), can and should begin, continue and deepen with the help of professional guidance, which is carried out in a variety of forms. On the other hand, satisfaction or dissatisfaction with self-development arises in the reflective process.

The problem of creating the necessary pedagogical conditions for effective professional training of future specialists is constantly at the epicenter of attention of scientists and practicing teachers. Pedagogical conditions for the formation of reflection of future music teachers in the process of studying Ukrainian choral sacred music were defined by I. Parfentyeva: creating an atmosphere of emotional openness and creative activity; ensuring the priority of practical activity; actualization of personal experience of communication with art" [6, 11].

The pedagogical conditions for the formation of artistic reflection of future music teachers, according to Ch. Jingjing, are as follows: "creating a favorable information-rich environment; forming the need to master artistic reflection; ensuring motivation to study and use artistic reflection in the process of vocal and performing activities; monitoring the process of forming artistic reflection; fostering the need for constant self-improvement" [13, 74].

L. Rudenko, R. Lashta prove the need to implement such pedagogical conditions for the formation of pro-

fessional reflection of future officers of the Armed Forces of Ukraine, namely: 1) "forming a reflective educational environment of higher educational institutions; 2) introducing educational programs for the development of professional reflection and active reflective and activity technologies for training future officers; 3) establishing and maintaining subject-subject interaction between subjects of educational activity of higher educational institutions" [9, 126].

O. Andriushchenko identified pedagogical conditions that "ensure the successful development of reflective skills of primary school teachers in the system of postgraduate pedagogical education, namely: 1) targeted development of motivation and value attitude of primary school teachers to reflective activity; 2) updating the content of postgraduate pedagogical education; 3) creating a reflective environment in a postgraduate educational institution by introducing reflective teaching methods and developing its reflective subject-spatial, information-content, communicative-activity and personal components" [1, 5].

In the context of our study, the justification of pedagogical conditions for the formation of pedagogical reflection of teachers of humanitarian specialties in postgraduate education by N. Senchyna is interesting: "the orientation of the content of postgraduate education on the targeted actualization of pedagogical reflection of teachers of humanitarian specialties; organization of a reflective educational environment in the postgraduate council system; introduction of active reflective and activity-based learning technologies in the course and inter-course periods; ensuring the dominant role of reflective practicum in the formation of pedagogical reflection of teachers of humanities disciplines in postgraduate education" [10, 2].

One cannot but agree with foreign colleagues (P. Faller, H. Lundgren, V. Marsick), who believe that the development of reflection in the process of foreign language training is influenced by the following factors: adequate self-image, image of "I"; self-criticism, adequate self-assessment of professional opportunities, developed self-control; ability for self-development, empathy; tendency to cooperate in professional activities [15]. Based on the above, the formation of pedagogical reflection, first of all, should be based on the development of personal reflection.

By *organizational and pedagogical conditions for the formation of pedagogical reflection in the process of foreign language training of future specialists of socionomic profile*, we mean the objective possibilities of the pedagogical process purposefully used by the teacher, which contribute to the formation, activation and development of pedagogical reflection in the process of learning a foreign language. Organizational and pedagogical conditions encompass a system of targeted influences and interactions that are purposefully built into the content, methods, and forms of practical classes

in the discipline “Foreign Language (English)”. These conditions are implemented through the creation of a specially organized reflective educational environment that contributes not only to the development of linguistic competence, but also to the activation of critical thinking, self-analysis, and professional reflection among students.

The key mechanism for implementing these organizational and pedagogical conditions is the creation of personal situations – educational contexts that involve students in meaningful communication, problem solving and analysis of socially and professionally significant scenarios. Such situations simulate real professional interactions, encouraging students to reflect on their own actions, evaluate communicative strategies and critically evaluate both linguistic and professional aspects of their activities.

Due to the dynamic interaction of participants in the educational process, these personal situations serve as a catalyst for the formation of reflective skills, supporting the gradual transformation of knowledge and experience into conscious professional competencies within the framework of foreign language learning.

Conclusions. Thus, the organizational and pedagogical conditions for the formation of pedagogical reflection in the process of foreign language training of future socionomic specialists involve the purposeful creation of a reflective educational environment based on the principles of dialogization, problematization of the content of training and active interpersonal interaction. An important factor is the personal involvement of students in the analysis of real or simulated socio-pedagogical situations, which contributes to the development of the ability to comprehend their own professional activities, the formation of self-awareness, critical thinking and reflective skills.

Effective implementation of organizational and pedagogical conditions is possible provided that they are integrated into the content and form of practical classes in the discipline “Foreign Language (English)”, which involves the creation of personally significant situations, the activation of self-reflection and stimulation of motivation for professional self-development. Therefore, foreign language training is not only a means of forming communicative competence, but also a powerful resource for developing pedagogical reflection as an important component of the professional training of future socionomic specialists.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андришченко О.О. Розвиток рефлексивних умінь учителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2020. 313 с.
2. Бражнич О.Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук. Кривий Ріг, 2001. 238 с.

3. Буцик І.М. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців агроінженерії (на прикладі вивчення сільськогосподарських машин). *Освітній простір України*. 2019. № 15. С. 73–80.

4. Вдовичин Т.Я. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов для забезпечення навчального процесу майбутніх фахівців у педагогічному університеті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. № 34. С. 225–230.

5. Войцехівський О.Л. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності за напрямком “Охорона та захист державного кордону”. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2011. Вип. 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadsps_2011_4_10

6. Парфентьєва І.П. Формування рефлексії у майбутніх учителів музики в процесі вивчення української хорової духовної музики: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2010. 23 с.

7. Пономаренко О.В. Поняття “організаційно-педагогічні умови в контексті дослідження професійної освіти майбутніх магістрів психології”. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70 (3). С. 197–200.

8. Потапчук О.І. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2015. № 37. С. 141–143.

9. Руденко Л.А., Лашта Р.Б. Педагогічні умови формування професійної рефлексії у майбутніх офіцерів збройних сил України. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 90. С. 124–128.

10. Сенчина Н.Г. Формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2019. 320 с.

11. Сопівник Р., Діра Н. Аналіз поняття “педагогічні умови” в контексті виховання ціннісного ставлення до живої природи учнів середнього шкільного віку. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. № 4 (11). С. 74–78.

12. Філософія: словник термінів та персоналій / В.С. Бліхар, М.А. Козловець, Л.В. Горохова, В.В. Федоренко, В.О. Федоренко. Київ: КВІЦ, 2020. 274 с.

13. Цінцзін Ч. Методика, принципи та педагогічні умови формування мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal) Pedagogika*. 2016. № 6. С. 69–75.

14. Шмоніна Т.А., Глухов І.Г. Сучасні підходи до розуміння поняття “педагогічні умови”. *Педагогічні науки*. 2011. № 59. С. 65–69.

15. Faller P., Lundgren H., Marsick V. Overview: Why and How Does Reflection Matter in Workplace Learning? *Advances in Developing Human Resources*. 2020. № 22 (3). P. 1–16.

REFERENCES

1. Andriushchenko, O.O. (2020). Rozvytok refleksyynykh umin uchyteliv pochatkovykh klasiv u systemi pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity [Development of reflective skills of primary school teachers in the system of postgraduate

pedagogical education]. *Candidate's thesis*. Zaporizhzhia, 313 p. [in Ukrainian].

2. Brazhnych, O.H. (2001). Pedahohichni umovy dyferentsii navchannia uchniv zahalnoosvitnoi shkoly [Pedagogical conditions for differentiated learning of secondary school students]. *Candidate's thesis*. Kryvyi Rih, 238 p. [in Ukrainian].

3. Butsyk, I.M. (2019). Obruntuvannia orhanizatsiino-pedahohichnykh umov formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv ahroinzhenierii (na prykladi vyvchennia silskohospodarskykh mashyn) [Substantiation of organizational and pedagogical conditions for the formation of research competence of future agricultural engineering specialists (using the example of studying agricultural machinery)]. *Educational space of Ukraine*. No. 15, pp. 73–80. [in Ukrainian].

4. Vdovychyn, T.Ya. (2013). Obruntuvannia orhanizatsiino-pedahohichnykh umov dlia zabezpechennia navchalnoho protsesu maibutnikh fakhivtsiv u pedahohichnomu universyteti [Substantiation of organizational and pedagogical conditions for ensuring the educational process of future specialists at a pedagogical university]. *Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems*. No. 34, pp. 225–230. [in Ukrainian].

5. Voitsekhivskiy, O.L. (2011). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv-prykordonnykh do profesiinoi diialnosti za napriamkom "Okhorona ta zakhyst derzhavnogo kordonu" [Organizational and pedagogical conditions for the formation of readiness of future border guard officers for professional activity in the direction of "Protection and defense of the state border"]. *Bulletin of the National Academy of the State Border Service of Ukraine*. Vol. 4. [in Ukrainian]. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_4_10 [in Ukrainian].

6. Parfentieva, I.P. (2010). Formuvannia refleksii u maibutnikh uchyteliv muzyky v protsesi vyvchennia ukrainskoi khorovoi dukhovnoi muzyky [Formation of reflection of future music teachers in the process of studying Ukrainian choral sacred music]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 23p. [in Ukrainian].

7. Ponomarenko, O.V. (2020). Poniattia "orhanizatsiino-pedahohichni umovy v konteksti doslidzhennia profesiinoi osvity maibutnikh mahistriv psykholohii" [The concept of "organizational and pedagogical conditions in the context of research on professional education of future Masters of psychology"]. *Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools*. No. 70 (3), pp. 197–200. [in Ukrainian].

8. Potapchuk, O.I. (2015). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnikh inzheneriv-pedahohiv do profesiinoi diialnosti z vykorystanniam informatiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Organizational and pedagogical conditions for the formation of readiness of future engineering teachers for professional activity using information and communication technologies]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University*. No. 37, pp. 141–143. [in Ukrainian].

9. Rudenko, L.A. & Lashta, R.B. (2023). Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi refleksii u maibutnikh ofitseriv zbroinykh syl Ukrainy [Pedagogical conditions for the formation of professional reflection of future officers of the Armed Forces of Ukraine]. *Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools*. No. 90, pp. 124–128. [in Ukrainian].

10. Senchyna, N.G. (2019). Formuvannia pedahohichnoi refleksii uchyteliv humanitarnykh spetsialnostei u pisladyplomnii osviti [Formation of pedagogical reflection of teachers of humanities in postgraduate education]. *Candidate's thesis*. Odesa, 320 p. [in Ukrainian].

11. Sopivnyk, R. & Dira, N. (2018). Analiz poniattia "pedahohichni umovy" v konteksti vykhovannia tsinnisnoho stavlennia do zhyvoi pryrody uchniv serednoho shkilnoho viku [Analysis of the concept of "pedagogical conditions" in the context of educating students of secondary school age with a value attitude towards living nature]. *Volyn Pedagogical Journal*. No. 4 (11), pp. 74–78. [in Ukrainian].

12. Blikhar, V.S., Kozlovets, M.A., Horokhova, L.V., Fedorenko, V.V. & Fedorenko, V.O. (2020). Filosofiia: slovnyk terminiv ta personalii [Philosophy: dictionary of terms and personalities]. Kyiv, 274 p. [in Ukrainian].

13. Tszintzin, Ch. (2016). Metodyka, pryntsypy ta pedahohichni umovy formuvannia mystetskoi refleksii maibutnoho vchytelia muzyky [Methodology, principles and pedagogical conditions for the formation of artistic reflection of future music teacher]. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal) Pedagogika*. No. 6, pp. 69–75. [in Ukrainian].

14. Shmonina, T.A., Hlukhov, I.H. (2011). Suchasni pidkhody do rozuminnia poniattia "pedahohichni umovy" [Modern approaches to understanding the concept of "pedagogical conditions"]. *Pedagogical sciences*. No. 59, pp. 65–69. [in Ukrainian].

15. Faller, P., Lundgren, H. & Marsick, V. (2020). Overview: Why and How Does Reflection Matter in Workplace Learning? *Advances in Developing Human Resources*. No. 22 (3), pp. 1–16. [In English].

Стаття надійшла до редакції 22.07.2025



"Знання, набуті без власних зусиль, швидко забуваються. Лише те, що ми здобуємо через працю, стає частиною нашої сутності".

Василь Сухомлинський
український педагог



Ірина Шаклеїна, кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри інформаційних систем та мереж
Національного університету "Львівська політехніка",
доцент кафедри фізики та інформаційних систем
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0809-1480>

ХМАРНІ СЕРВІСИ ДЛЯ ПІДТРИМКИ КОМАНДНОЇ РОБОТИ У ВИВЧЕННІ ОБ'ЄКТНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПРОГРАМУВАННЯ

У статті проаналізовано освітній потенціал хмарних сервісів для організації командної проєктної діяльності під час вивчення об'єктно-орієнтованого програмування. Описано методику реалізації проєкту з використанням GitHub, Replit, Gitpod, Notion та інших інструментів. Особливу увагу приділено системі оцінювання командної взаємодії, що враховує технічні, комунікаційні та організаційні показники.

Ключові слова: хмарні сервіси; об'єктно-орієнтоване програмування; командна проєктна діяльність; GitHub; Replit; Notion; система оцінювання; ІТ-освіта.

Рис. 1. Лім. 10.

Iryna Shakleina, Ph.D. (Physical and Mathematical Sciences), Associate Professor,
Associate Professor of the Information Systems and Networks Department,
Lviv Polytechnic National University,
Associate Professor of the Physics and Information Systems Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0809-1480>

CLOUD SERVICES TO SUPPORT TEAMWORK IN LEARNING OBJECT-ORIENTED PROGRAMMING

The article considers the pedagogical feasibility and effectiveness of organizing team project activities when studying object-oriented programming (OOP) using modern cloud services. The emphasis is on using cloud digital tools (GitHub, Replit, Gitpod, Notion, etc.) as components of a learning environment that supports teamwork, planning, code storage, documentation creation, and presentation of results.

The proposed approach involves implementing a team project, during which students create a software product in compliance with clear requirements for implementing the basic principles of OOP. The key components of the project are maintaining team documentation, working in a cloud repository, adhering to coding standards, and interacting through digital services. Such an organization reproduces processes close to modern software development practices in the IT industry.

The paper describes a multi-component system for assessing team interaction, which includes technical, organizational, and communication indicators. It considers both the individual contribution of students and the collective result of the team and is based on a quantitative analysis of activity in repositories, code quality, and collaboration efficiency.

It is concluded that integrating cloud services into the team project learning process contributes to a deeper understanding of the principles of object-oriented programming and the formation of professional and social competencies. It is a promising direction in the training of future IT specialists.

Keywords: cloud services; object-oriented programming; team project work; GitHub; Replit; Notion; assessment system; IT education.

Постановка проблеми. Об'єктно-орієнтоване програмування (ООП) є ключовою парадигмою сучасної розробки програмного забезпечення, що ґрунтується на таких поняттях, як абстракція, інкапсуляція, спадкування та поліморфізм. Засвоєння цих понять має не лише теоретичне, а й виразно практичне значення, оскільки дозволяє майбутнім фахівцям ефективно проєктувати й реалізовувати складні програмні системи.

Водночас сучасний ІТ-ринок висуває підвищені вимоги не лише до індивідуальних, а й до команд-

них навичок програмістів, особливо в контексті роботи над спільними проєктами, використання систем контролю версій і командних стандартів розробки програмних продуктів. Традиційні форми організації навчання, орієнтовані переважно на індивідуальну роботу студентів, часто не дають можливості повною мірою сформувати такі компетентності.

Ситуація ускладнюється ще й сучасними умовами навчання: дистанційним або змішаним форматом, необхідністю забезпечення доступу до навчальних ресурсів незалежно від часу і місця пере-

бування студентів, а також потребою швидко організувати колективну роботу над навчальними проектами. У цьому контексті актуальним стає використання хмарних сервісів, які дозволяють організувати спільну роботу студентів, зберігання та контроль версій коду, а також спрощують доступ до середовищ розробки без складної локальної інсталяції.

Серед таких сервісів найбільшого поширення набули GitHub, Replit, Gitpod, Visual Studio Code Spaces та інші. Вони надають можливість працювати з кодом у браузері, створювати командні репозиторії, контролювати зміни та взаємодіяти з одногрупниками в режимі реального часу. Хоча GitLab у хмарній версії є функціональним аналогом GitHub, його інтерфейс та налаштування можуть бути складнішими для студентів-початківців, а використання розширених функцій у більшості випадків потребує платних тарифів або окремого хостингу.

Таким чином, актуальною є проблема обґрунтування та педагогічного моделювання використання доступних хмарних сервісів для організації ефективної командної роботи студентів у процесі вивчення ООП, з урахуванням сучасних умов навчання та вимог до фахових ІТ-компетентностей. Це дозволить не лише підвищити мотивацію та залученість, а й наблизити навчальний процес до реальних умов сучасної розробки програмного забезпечення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування практичних і командних навичок у студентів під час вивчення ООП широко досліджується у сучасній педагогічній та методичній літературі. У багатьох роботах відзначено, що студенти часто відчують труднощі із засвоєнням абстрактних понять ООП, таких як інкапсуляція, успадкування та поліморфізм, особливо на початкових етапах навчання [1, 2]. Автори підкреслюють, що ці труднощі обумовлені як складністю самої парадигми, проблемами у організації ефективної навчально-пізнавальної діяльності студентів та недостатньою кількістю практичних завдань, наближених до реальних умов розробки.

Одним із ефективних засобів подолання цих труднощів дослідники називають організацію командної роботи над навчальними проектами. У роботах [3–5] зазначено, що залучення студентів до колективної діяльності з розробки програмних продуктів сприяє глибшому розумінню принципів розроблення програмних продуктів і водночас розвиває важливі *soft skills* – відповідальність, вміння комунікувати та узгоджувати роботу в команді. Дослідники вказують, що поєднання індивідуальних і групових завдань дозволяє підвищити мотивацію студентів і покращити результати навчання. Зокрема, робота [5] описує досвід стимулювання співпраці та командної діяльності студентів у

контексті курсу програмної інженерії на третьому курсі бакалаврської програми з інформатики. Студентам було запропоновано розробити програмний проект у командах від 3 до 5 студентів для підсумкового іспиту курсу. В якості платформи для спільної розробки програмного забезпечення використовували GitHub а для аналізу якості коду проектів – інструмент SonarQube. Автори говорять про проявлений студентами інтерес до роботи в командах над розробкою своїх проектів та використанню інструментів, які використовуються при в ІТ-сфері.

Окрему увагу у сучасних публікаціях приділено використанню хмарних сервісів, що дають змогу організувати ефективну командну роботу над проектами. Так, у роботі [6] розглядається досвід застосування GitHub у викладанні програмування. Автори досліджують використання репозиторіїв GitHub, наданих викладачами, як інструменту для підтримки викладання основних аспектів навчальної програми з програмування, та аналізують роботу студентів над проектами. Серед ключових висновків було те, що інтеграція репозиторіїв GitHub відкриває кілька можливостей для співпраці, розширення знань, самостійного навчання та зниження стресу. Однак, такий підхід також призвів до поширення командних та технічних проблем, через які студенти знаходили власні шляхи подолання цих труднощів.

Ще один напрям досліджень стосується застосування хмарних IDE (Replit, Gitpod, Visual Studio Code Spaces), які дозволяють студентам працювати з кодом без складної локальної інсталяції, безпосередньо в браузері. Робота [7] присвячена дослідженням, проведеним вступному курсі програмування на бакалавраті з комп'ютерної інженерії. Для підтримки навчання студентів використовувалися такі хмарні сервіси, як GitHub Classroom, Visual Studio Code та Replit. У статті обговорюються переваги та недоліки використання згаданих інструментів для вступного курсу програмування. Результати досліджень показали позитивний аспект використання даного підходу як з точки зору викладачів, так і студентів.

У публікаціях [8, 9] зазначається, що такі інструменти спрощують входження в командну розробку, роблять процес більш доступним і гнучким, особливо за умов дистанційного чи змішаного навчання. Зокрема, у [8] за результатами досліджень зазначено, що групова робота із застосуванням онлайнового середовища Replit, дозволяє студентам працювати спільно над проектами, розвиваючи навички командної роботи та вирішення складних алгоритмічних задач.

Разом з тим дослідники звертають увагу на обмеження у впровадженні хмарних сервісів у навчальний процес: потребу в підготовці викладачів, необхідність навчання студентів основам ро-

боти з системами контролю версій, а також технічні обмеження безкоштовних тарифів.

Водночас складні корпоративні хмарні платформи, такі як Microsoft Azure, AWS чи Google Cloud Platform, хоч і надають потужні інструменти для командної розробки, зазвичай є надмірно складними для студентів перших курсів і потребують оплати чи окремих освітніх грантів [10], що робить їх менш доцільними для застосування у викладанні ООП.

Таким чином, аналіз сучасних досліджень свідчить, що використання доступних хмарних сервісів, зокрема GitHub і хмарних IDE, має значний потенціал для підвищення ефективності навчання ООП та розвитку командних навичок студентів. Однак комплексних методичних підходів до організації командної роботи із застосуванням цих інструментів на рівні навчальних програм поки що розроблено недостатньо, що й зумовлює необхідність подальшого розроблення цілісних методик, які поєднують технічні та педагогічні аспекти організації командної роботи на базі хмарних сервісів, адаптованих до потреб сучасної вищої освіти.

Мета статті. Метою пропонованої статті є дослідження доцільності та педагогічного потенціалу використання хмарних сервісів (зокрема GitHub, Replit, Gitpod та інших) для організації командної роботи студентів під час вивчення об'єктно-орієнтованого програмування; аналіз їхнього впливу на формування практичних навичок програмування, розвиток командної взаємодії та підвищення мотивації до навчання, а також визначення важливості використання цих інструментів для формування командних і професійних компетентностей майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Сучасна підготовка фахівців у галузі інформаційних технологій вимагає переосмислення традиційних підходів до викладання дисциплін програмування, зокрема ООП. Теоретичні знання щодо об'єктної моделі мають бути доповнені практикою застосування концепцій моделювання в реальних або наближених до реальних умовах командної розробки програмного забезпечення. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах зростання попиту на soft skills, дистанційного та змішаного формату навчання, а також враховуючи виклики, пов'язані з освітнім процесом в умовах війни в Україні.

Загальноприйнята структура навчального курсу з ООП часто побудована на модульному принципі з розділенням матеріалу на теми, кожна з яких супроводжується лабораторними роботами або вправами. Такий підхід сприяє поетапному ознайомленню студентів із синтаксичними та структурними особливостями ООП, однак ускладнює формування цілісного уявлення про розробку програмної системи в об'єктно-орієнтованому стилі. Як наслідок,

часто студенти демонструють знання синтаксису, але мають труднощі з побудовою повноцінної архітектури програмного продукту, що поєднує практичну реалізацію принципів абстракції, наслідування, композиції класів, поліморфізму та інкапсуляції.

Окрім дидактичних труднощів, освітній процес останніх років характеризується впливом зовнішніх дестабілізуючих чинників, що ускладнюють реалізацію традиційних форм очного навчання й вимагають пошуку альтернативних, зокрема цифрових і хмароорієнтованих, рішень.

Зокрема, впровадження хмарних сервісів, дозволяє організовувати роботу над проектами незалежно від технічних можливостей конкретного користувача або фізичного місця його перебування. За умови ефективного використання такі ресурси виступають не лише як технічні інструменти, а як цілісне цифрове середовище навчання, що забезпечує доступ до спільної розробки, обміну знаннями, керування процесами та презентації результатів. Водночас, такий підхід вимагає відповідної методичної підготовки як студентів, так і викладачів.

Запропоноване у статті рішення полягає у впровадженні в курс ООП командного проектного завдання з обов'язковим використанням хмарних сервісів, таких як GitHub, Replit, Gitpod, Notion тощо. Умови завдання передбачали розробку програмного застосунку (наприклад, чат, планувальник задач, мінігра) мовою C# або Java, у межах якого вони мають застосувати принципи об'єктно-орієнтованого моделювання, одночасно працюючи в умовах розподіленої командної взаємодії. Змістове наповнення завдання та організація командної роботи орієнтовані на відтворення практик, наближених до реальних процесів розроблення програмного забезпечення. На відміну від традиційних методів, що орієнтовані на індивідуальні завдання, цей формат дозволяє студентам спільно створювати програмний продукт у хмарному середовищі, застосовуючи принципи ООП на практиці та розвиваючи командні компетентності.

Команди формувалися з 3–4 студентів. Усі етапи роботи від постановки задачі до захисту проекту реалізовувалися із залученням відповідних хмарних сервісів. Центральною платформою, що забезпечувала технічну координацію роботи, виступав GitHub, який виконував функції:

- системи контролю версій і колективного редагування коду;
- майданчика для інтеграції з хмарними IDE (Replit, Gitpod, Codespaces);
- централізованого сховища документації (README, Wiki, markdown-файли).

Робота в репозиторії здійснювалася за попередньо наданим шаблоном, що включав типову структуру каталогів, зразок ReadMe-файлу, правила

ХМАРНІ СЕРВІСИ ДЛЯ ПІДТРИМКИ КОМАНДНОЇ РОБОТИ У ВИВЧЕННІ ОБ'ЄКТНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПРОГРАМУВАННЯ

використання гілок і механізми злиття змін через pull requests. Особлива увага приділялася розвитку навичок командної взаємодії через використання інструментів для коментування коду, фіксації змін і документування завдань.

Окрім GitHub студенти активно використовували інші хмарні сервіси напрямки застосування яких та можливі зв'язки між ними наведені на рис. 1.

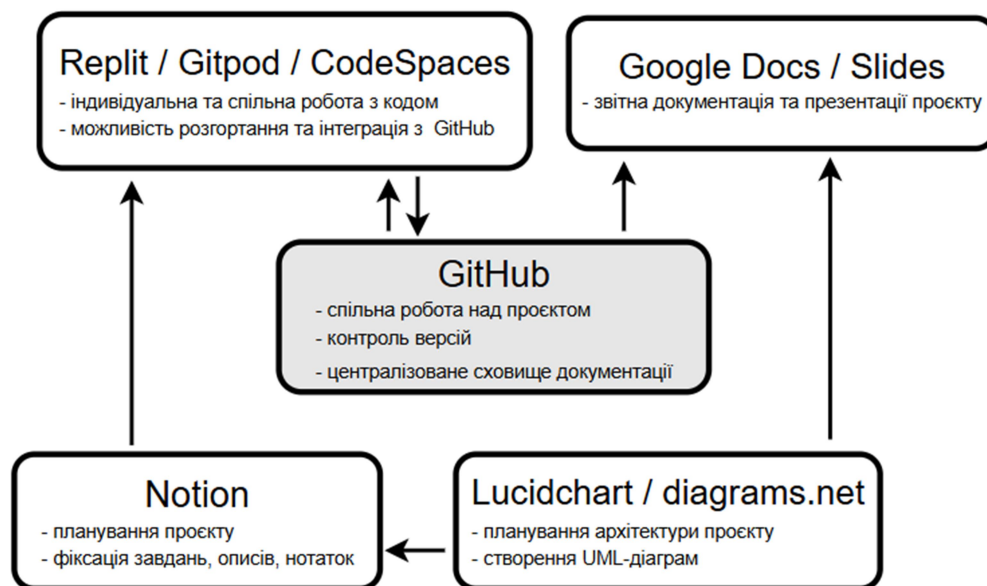


Рис. 1. Хмарні сервіси для проектної роботи з ООП

Хмарні сервіси, що використовуються в рамках проектної роботи, виконують не лише технічну функцію, а й створюють навчальне середовище нового типу. Вони дозволяють студентам працювати в умовах, наближених до реальних DevOps-процесів, формують у них розуміння сучасних практик командної розробки, сприяють формуванню відповідальності та самоорганізації, а також забезпечують наскрізну цифрову грамотність. Застосування зазначених вище інструментів забезпечує послідовну інтеграцію практики та теорії, формує культуру відкритої взаємодії та командної відповідальності.

Комплексне використання зазначених інструментів сприяло розвитку в студентів не лише технічної, а й організаційної та комунікаційної компетентностей. Особливо ефективним виявилось використання типової зв'язки Replit – GitHub – Notion, яка забезпечувала повноцінну підтримку життєвого циклу програмного проєкту: написання та запуск коду в Replit, контроль версій і колективна розробка через GitHub, планування та фіксація рішень у середовищі Notion. Ця конфігурація стала основою в більшості студентських команд і показала найкращі результати з точки зору організованості роботи та зручності взаємодії.

Окрім технічної реалізації, важливою складовою є організація команди: розподіл ролей, підтримка комунікації, дотримання дедлайнів, зві-

ність. Таким чином, формуються не лише предметні IT-компетентності, а й соціальні: відповідальність, здатність до співпраці, комунікація в команді.

З метою забезпечення об'єктивного оцінювання командної роботи було розроблено систему, що включає самооцінювання, взаємооцінювання та аналітику активності команди (кількість комітів, участь у pull requests, обговорення тощо). Такий підхід дозволяє збалансовано враховувати як індивідуальні, так і колективні результати діяльності.

Для кількісної оцінки ефективності командної взаємодії було запропоновано багатокомпонентну систему метрик, що охоплює технічні, комунікаційні та організаційні аспекти. Зокрема, було використано наступні критерії:

- *технічні показники*: відповідність проєкту вимогам об'єктно-орієнтованого підходу (реалізація принципів інкапсуляції, успадкування, композиції класів, поліморфізму) та дотримання стандартів кодування; кількість та якість commit-ів (регулярність, інформативність повідомлень); підготовка звітних матеріалів (опис проєкту, UML-діаграма класів, інструкції щодо запуску); покриття коду тестами.

- *організаційні показники*: рівномірність розподілу обов'язків між учасниками; здатність до самоорганізації та взаємопідтримки; адаптивність до змін у процесі розробки; рівень групової рефлексії та самооцінки.

- *комунікаційні показники*: активність участі в обговореннях; здатність до конструктивного вирішення конфліктів; ефективність планування та дотримання дедлайнів; якість презентації результатів.

Кожен показник оцінювався окремо за шкалою від 0 до 10. На основі цих даних обчислювався інтегральний індекс командної ефективності (ІКЕ). Така система дозволяє не лише зафіксувати підсумковий результат, а й виявити сильні та слабкі сторони командної взаємодії, зокрема ті, що потребують додаткової педагогічної уваги.

Методика має високу адаптивність до різних рівнів академічної підготовки. Студенти-початківці працюють з інструкціями, шаблонами проєктів, підказками щодо структури класів, тоді як більш досвідчені можуть обирати складніші теми, інтегрувати сторонні бібліотеки, автоматичне тестування тощо. Завдяки такій диференціації завдань забезпечується індивідуальна освітня траєкторія. Варто відмітити також, що ефективності проєктної діяльності з використанням зазначених цифрових інструментів сприяв той факт, що в попередніх навчальних курсах, таких як "Алгоритмізація та програмування", "Інформаційні технології" та інших, активно використовувались більшість з зазначених ресурсів.

У процесі впровадження методики було зафіксовано низку труднощів:

- початкові складнощі в роботі з Git/GitHub, особливо при злитті гілок і виникненні конфліктів;
- нерівномірний розподіл обов'язків у командах, що вимагало введення форм саморефлексії та взаємооцінювання;
- недостатній досвід у плануванні завдань і дедлайнів, який частково компенсувався використанням цифрових дошок задач (Notion, GitHub Projects);
- обмеження безкоштовних тарифів деяких хмарних IDE, що іноді ускладнювало роботу з проєктами (наприклад, обмеження кількості осіб для одночасної спільної роботи над проєктом в Replit).

Разом із тим результати проєктної діяльності свідчать про значний педагогічний ефект: студенти виявляли зростання мотивації, покращення розуміння взаємозв'язків між класами, активне включення в роботу, взаємну підтримку та здатність працювати в умовах обмеженого ресурсу. Захист проєктів, організований у форматі відкритих презентацій перед академічною групою, підсилив відчуття відповідальності за спільний результат і дозволив реалізувати рефлексивну складову навчального процесу.

У студентів, що працювали над командним проєктом, зафіксовано вищий рівень розуміння міжкласових зв'язків, кращу здатність до абстрагу-

вання й проєктування, а також вищу загальну успішність за результатами курсу. Було також зафіксовано покращення у мотивації студентів і якості фінальних проєктів порівняно з попередніми роками, коли використовувались лише індивідуальні завдання.

Таким чином, використання хмарних сервісів для підтримки командної проєктної роботи в курсі ООП виявилось ефективним педагогічним рішенням, яке дозволяє одночасно вирішувати кілька важливих дидактичних завдань – від формування предметних компетентностей до розвитку навичок командної взаємодії, самоорганізації, відповідальності й ділової комунікації. Такий підхід заслуговує на подальше поширення та адаптацію до інших курсів і освітніх контекстів.

Висновки. Розвиток цифрових технологій, зокрема хмарних сервісів, відкриває нові можливості для організації ефективного та гнучкого освітнього процесу в технічних дисциплінах. В умовах змішаного та дистанційного навчання, особливо в період воєнного стану в Україні, ці засоби стають критично важливими для забезпечення безперервності навчання та підтримки студентської взаємодії.

У статті було обґрунтовано доцільність застосування хмарних сервісів для підтримки командної проєктної діяльності під час вивчення курсу об'єктно-орієнтованого програмування. Запропонований підхід дозволяє поєднати засвоєння теоретичних основ ООП із практикою командної розробки програмного забезпечення, що сприяє формуванню у студентів не лише предметних, але й соціальних та професійних компетентностей. Досвід впровадження індивідуального завдання у форматі командного проєкту із застосуванням GitHub, Gitpod, Replit, Notion та інших хмарних сервісів підтвердив ефективність такого формату в навчальному процесі.

Проведене дослідження дозволяє зробити такі узагальнення:

- хмарні сервіси забезпечують технічну та організаційну підтримку командної роботи навіть за умов обмежених ресурсів;
- командна проєктна діяльність мотивує студентів, сприяє кращому засвоєнню принципів ООП та розвиває навички, затребувані в професійному середовищі;
- впровадження хмарних інструментів доцільно поєднувати із навчанням основ управління версіями, командної взаємодії та планування роботи;
- важливо враховувати технічні, психологічні та організаційні виклики, що виникають під час реалізації проєктів, і своєчасно реагувати на них через педагогічну підтримку, рефлексію та надання методичних рекомендацій.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у вивченні впливу подібних підходів на рівень

сформованості професійних компетентностей випускників, розробці типових моделей впровадження проєктного навчання в ІТ-дисциплінах, а також у вдосконаленні цифрового інструментарію, адаптованого до потреб студентів та умов української освітньої реальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бардус І. Методика фундаменталізованого навчання об'єктно-орієнтованому програмуванню майбутніх фахівців галузі інформаційних технологій. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2018. № 4/159. С. 64–70. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.131347>

2. Ковтонюк Г., Бак С., Крупський Я. Об'єктно-орієнтований підхід до створення графічного інтерфейсу користувача в Python із використанням модуля Tkinter. *Математика, інформатика, фізика: наука та освіта*. 2025. № 2(1), С. 169–175. DOI: <https://doi.org/10.31652/3041-1955-2025-02-01-05>

3. Петровський С.С., Пасічник О.А., Срипник Т.К. Особливості використання методу проєктів при викладанні освітніх компонент спеціальності комп'ютерні науки *Вісник Хмельницького національного університету. Технічні науки*. 2021. № 4. С. 30–34. URL: <https://elar.khmnmu.edu.ua/handle/123456789/10723>

4. Пузікова А., Лупан І. Застосування навчальних проєктів у навчанні програмування. *Наукові записки. Серія: Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти*. 2024. № 1 (3). С. 71–78. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2024-1-9>

5. Raibulet, Claudia & Arcelli Fontana, Francesca. Collaborative and Teamwork Software Development in an Undergraduate Software Engineering Course. *Journal of Systems and Software*. 2018. 144 p. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jss.2018.07.010>

6. Ebrahim Adam. An Investigation Into the Perceived Effectiveness of GitHub Repositories to Teach Programming. *International Conference on Education Research* 2024. 1(1), PP. 1–9.

7. Bennedsen Jens, Böttjer Till, Tola Daniella Using Github Classroom in Teaching Programming. *Proceedings of the 18th International CDIO Conference*, 2022, Reykjavik Iceland, June 13–15, PP. 690–702.

8. Ткачук Г. Методика використання різних форм та методів навчання під час вивчення програмування. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2024. № 10/230. С. 45–52. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.314170>

9. Glassey, R. Use of GitHub in teaching programming. *Proceedings of the 15th International CDIO Conference*. 2019 URL: <https://www.cdio.org/sites/default/files/documents/172.pdf>

10. Luchkevych M., Shakleina I., Duda O. The impact of modern cloud technologies on the efficiency of DevOps processes. *Вісник Тернопільського національного технічного університету*. 2025. № 1 (117). С. 112–122. DOI: https://doi.org/10.33108/visnyk_tntu2025.01.112

butnikh fakhivtsivu haluzi informatsiynykh tekhnolohii [Methodology for using different forms and methods of learning when learning programming]. *Youth & market. Monthly Scientific and Pedagogical Journal*. Drohobych. № 4/159. pp. 64–70. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.131347> [in Ukrainian].

2. Kovtoniuk, H., Bak, S. & Krupskiy, Ya. (2025). Obiektno-orientovanyi pidkhid do stvorennia hrafichnoho interfeisu korystuvacha v Python iz vykorystanniam modulia Tkinter [An object-oriented approach to creating a graphical user interface in Python using the Tkinter module]. *Mathematics, computer science, physics: science and education*. No. 2(1), pp. 169–175. DOI: <https://doi.org/10.31652/3041-1955-2025-02-01-05> [in Ukrainian].

3. Petrovskiy, S.S., Pasichnyk, O.A. & Srypnik, T.K. (2021). Osoblyvosti vykorystannia metodu proektiv pry vykladanni osvitynykh komponent spetsialnosti kompiuterni nauky [Features of using the project method when teaching educational components of the computer science specialty]. *Bulletin of Khmelnytskyi National University. Technical Sciences*. No. 4. pp. 30–34. Available at: <https://elar.khmnmu.edu.ua/handle/123456789/10723> [in Ukrainian].

4. Puzikova, A. & Lupan, I. (2024). Zastosuvannia navchalnykh proektiv u navchanni prohramuvannia [The use of educational projects in teaching programming]. *Scientific notes. Series: Problems of natural science, mathematics, technology and vocational education*. No. 1 (3). pp. 71–78. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2024-1-9> [in Ukrainian].

5. Raibulet, Claudia & Arcelli Fontana, Francesca. (2018) Collaborative and Teamwork Software Development in an Undergraduate Software Engineering Course. *Journal of Systems and Software*. 144 p. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jss.2018.07.010> [in English].

6. Ebrahim Adam (2024). An Investigation Into the Perceived Effectiveness of GitHub Repositories to Teach Programming. *International Conference on Education Research*. No. 1(1), pp. 1–9. [in English].

7. Bennedsen Jens, Böttjer Till, Tola Daniella (2022). Using Github Classroom in Teaching Programming. *Proceedings of the 18th International CDIO Conference*. Reykjavik Iceland, June 13–15, pp. 690–702. [in English].

8. Tkachuk, H. (2024). Metodyka vykorystannia riznykh form ta metodiv navchannia pid chas vyvchennia prohramuvannia [Methodology for using different forms and methods of learning when learning programming]. *Youth & market*. Drohobych. No. 10/230. pp. 45–52. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.314170> [in Ukrainian].

9. Glassey, R. (2019). Use of GitHub in teaching programming. *Proceedings of the 15th International CDIO Conference*. Available at: <https://www.cdio.org/sites/default/files/documents/172.pdf> [in English].

10. Luchkevych, M., Shakleina, I. & Duda, O. (2025). The impact of modern cloud technologies on the efficiency of DevOps processes. *Bulletin of Ternopil National Technical University*. No. 1 (117). pp. 112–122. DOI: https://doi.org/10.33108/visnyk_tntu2025.01.112 [in English].

REFERENCES

1. Bardus, I. (2018). Metodyka fundamentalizovanoho navchannia obiektno-orientovanomu prohramuvanniu mai-

Стаття надійшла до редакції 22.07.2025



**ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ “СУЧАСНЕ ПРОГРАМНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ”
В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “ІНФОРМАЦІЙНА, БІБЛІОТЕЧНА ТА
АРХІВНА СПРАВА”**

УДК 378.091:378:22:02:930.25

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.330321>

Олександр Марковець, кандидат технічних наук, доцент,
завідувач кафедри соціальних комунікацій та інформаційної діяльності
Національного університету “Львівська політехніка”
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8737-5929>

Олександра Кухтяк, кандидат педагогічних наук,
керівник Центру тестування та діагностики знань
Національного університету “Львівська політехніка”
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5009-8515>

Михайло Кухтяк, магістр спеціальності 029 Інформаційна,
бібліотечна та архівна справа,
фахівець I категорії
Інформаційно-обчислювального центру “ЦІЗ”
Національного університету “Львівська політехніка”
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9533-893X>

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ “СУЧАСНЕ ПРОГРАМНЕ
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ” В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ
“ІНФОРМАЦІЙНА, БІБЛІОТЕЧНА ТА АРХІВНА СПРАВА”**

Стаття присвячена особливостям викладання дисципліни “Сучасне програмне забезпечення” в процесі підготовки бакалаврів спеціальності 029 “Інформаційна, бібліотечна та архівна справа” кафедрою соціальних комунікацій та інформаційної діяльності Національного університету “Львівська політехніка”. Окреслено фахові та загальні програмні результати навчання, компетентності, що повинні сформуватися в суб’єктів освітнього процесу під час опанування дисципліни. Репрезентовано мету, завдання, структуру дисципліни та особливості навчально-методичного супроводу. Наведено завдання лабораторних робіт до дисципліни “Сучасне програмне забезпечення”. Акцентовано на адаптованості лабораторних робіт до специфіки спеціальності, а також діапазону професійної діяльності бакалавра спеціальності 029 “Інформаційна, бібліотечна та архівна справа”.

Ключові слова: спеціальність 029 “Інформаційна, бібліотечна та архівна справа”; дисципліна “Сучасне програмне забезпечення”; навчально-методичний супровід; лабораторна робота; Національний університет “Львівська політехніка”.

Літ. 5.

Oleksandr Markovets, Ph.D. (Technical Sciences), Associate Professor,
Head of the Social Communications and Information Activities Department,
Lviv Polytechnic National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8737-5929>

Oleksandra Kukhtyak, Ph.D. (Pedagogy), Head of the Testing and
Diagnostic Knowledge Center,
Lviv Polytechnic National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5009-8515>

Mykhailo Kukhtyak, Master,
Specialty 029 Information, Library and Archival Affairs,
Specialists of the Ist Category,
Information and Computing Center “ICC”
Lviv Polytechnic National University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9533-893X>

**FEATURES OF TEACHING THE DISCIPLINE “MODERN SOFTWARE”
IN THE CONTEXT OF TRAINING BACHELORS IN THE SPECIALTY INFORMATION,
LIBRARY AND ARCHIVAL AFFAIRS**

The experience of teaching the discipline “Modern Software” in the process of training bachelors of specialty 029 Information, Library and Archival Affairs by the Department of Social Communications and Information Activity of Lviv Polytechnic National University is considered. The article outlines the professional, general program competencies and learning outcomes that should be formed in the subjects of the educational process while studying the discipline.

The purpose, tasks and structure of the discipline are presented. The peculiarities of the discipline and its place in the system of professional training of bachelors of specialty 029 Information, Library and Archival Affairs are described.

The peculiarities of teaching the theoretical component of the content of the discipline “Modern Software” are outlined, and the ways of mastering the practical component are presented. The features of the assessment of discipline “Modern Software” are presented. The peculiarities according to which the educational and methodological support of the discipline should be developed are presented. The topics of 8 laboratory works covering various aspects of modern software are presented. The tasks of the laboratory works of the discipline “Modern Software” and the peculiarities of their implementation are detailed.

It is noted that the implementation of the presented features of the educational and methodological support for the study of the discipline “Modern Software” in the context of training specialists in the specialty 029 Information, Library and Archival Affairs allowed to realize the tasks set by the educational and professional program and adapt the study of the discipline, based on the specifics of the specialty and the peculiarities of the range of professional activities of the future specialist.

Keywords: *specialty 029 Information, Library and Archival Studies; discipline “Modern Software”; educational and methodological support; laboratory work; National University “Lviv Polytechnic”.*

Актуальність теми дослідження. Концепція компетентного підходу та інноваційність сучасності вносять постійні зміни до системи підготовки фахівців спеціальності 029 “Інформаційна, бібліотечна та архівна справа” в рамках галузі знань 02 “Культура та мистецтво”, що суттєво модернізує зміст і цілі професійної підготовки в закладі вищої освіти.

Феномен формуванні компетентності є складним та багатоаспектним процесом, який окреслюється “різномірними державними і галузевими освітніми стандартами, згідно яких визначається зміст навчальних програм і планів для повного циклу вищої освіти всіх освітніх рівнів” [5, 24].

Відтак, для закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку бакалаврів спеціальності 029 “Інформаційна, бібліотечна та архівна справа” особливо важливим є необхідність постійного оновлення навчально-методичного забезпечення дисциплін та його адаптації під контекст спеціальності з метою “ефективної організації процесу освоєння знань, формування вмінь та навичок, а також професійно необхідних якостей майбутнього фахівця” [1, 1].

Особливості навчально-методичного супроводу підготовки фахівців спеціальності 029 “Інформаційна, бібліотечна та архівна справа” у своїй праці актуалізували О. Марковець, О. Кухтяк, Н. Думанський, Р. Кравець [4], Л. Прокопенко [5].

Метою даної статті є окреслити особливості викладання та навчально-методичного супроводу дисципліни “Сучасне програмне забезпечення” з досвіду кафедри соціальних комунікацій та інформаційної діяльності Національного університету “Львівська політехніка”.

Курс “Сучасне програмне забезпечення” передбачає ознайомлення з найбільш сучасними практичними рішеннями та технологіями в області прикладних комп’ютерних технологій, інформаційних ресурсів, інформаційних систем, реалізації та супроводу потоків завдань, ознайомлення з спеціальними комп’ютерними технологіями, проектування, огляд методів інтеграції та стандартизації компонентів програмного забезпечення в інформаційних системах. Вивчення дисципліни дозволяє сформувати у студентів уявлення про сучасні ви-
моги до операційних систем, тенденції їх еволюції,

а також забезпечити студентів знаннями, які необхідні для розуміння і визначення завдань, послідовність їх вирішення, які пов’язані з операційними системами, програмним забезпеченням та їх розвитком [3].

З позицій мети, процес вивчення дисципліни “Сучасне програмне забезпечення” в контексті підготовки майбутнього бакалавра спеціальності 029 “Інформаційна, бібліотечна та архівна справа” передбачає формування у студентів необхідних теоретичних знань і практичних навичок в галузі сучасних комп’ютерних технологій, з можливістю залучення їх до створення текстових, графічних та візуальних матеріалів, використовуючи сучасне програмне забезпечення; ознайомлення з можливостями та функціями операційних систем та сервісних програм; підготовки студентів до адміністрування операційних систем та надання доступу користувачам до ресурсних можливостей використання комп’ютера, а також ознайомлення з методами захисту інформації та безпеки в мережі Інтернет [3].

Серед завдань навчальної дисципліни є необхідність у суб’єктів освітньої діяльності сформулювати такі результати навчання як: застосовувати знання і розуміння для розв’язування завдань синтезу та аналізу в системах, які характерні обраній спеціалізації; системно мислити та застосовувати творчі здібності до формування принципово нових ідей; застосовувати знання технічних характеристик, конструкційних особливостей персонального комп’ютера, знати призначення і правила експлуатації комп’ютерної техніки та офісного обладнання для вирішення технічних завдань спеціальності; розраховувати, експлуатувати, налагоджувати типове для обраної спеціалізації комп’ютерне та офісне обладнання; виконувати відповідні експериментальні дослідження та застосовувати дослідницькі навички за професійною тематикою [3].

Якщо узагальнити, то вивчення дисципліни передбачає формування та розвиток у студентів компетентностей, серед яких загальні: здатність вирішувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми під час професійної діяльності у галузі інформаційної, бібліотечної та архівної справи; набуті навичок використання інформаційних та

комунікативних технологій; сформувати вміння думати абстрактно, аналізувати та синтезувати інформацію, використовуючи комп'ютерні технології; набуті знання та розуміння предметної області та фаху; здатність шукати, обробляти та аналізувати інформацію з різних джерел; здатність продукувати нові ідеї [3].

Щодо фахових компетентностей то в процесі вивчення дисциплін у суб'єктів освітнього процесу повинні сформуватися: вміння використовувати інтернет-ресурси для вирішення експериментальних, практичних і прогностичних завдань у галузі професійної діяльності; вміння працювати з сучасними операційними системами сімейства Windows; вміння застосовувати технології та процедури інформаційного згортання документів; вміння обстежувати, планувати та створювати організаційні структури управління відповідно до потреб інформаційно-документної діяльності; вміння організовувати автоматизований облік та опрацювання інформації; володіння технологіями системного аналізу інформаційної діяльності; вміння забезпечувати проектну діяльність установи; вміння застосовувати прикладне програмне забезпечення для вирішення управлінських завдань; вміння застосовувати комп'ютерні технології у галузі професійної діяльності [3].

Розроблення навчально-методичного супроводу курсу “Сучасне програмне забезпечення” в контексті підготовки фахівців спеціальності 029 “Інформаційна, бібліотечна та архівна справа” здійснювалося відповідно до рекомендацій наукового дослідження [2], де зазначено, що навчально-методичне забезпечення в контексті формування компетентностей має набути особливостей, а саме:

- інтегративності фундаментального та прикладного компонентів змісту освіти;
- акцентуалізації специфіки професійної діяльності;
- актуалізації конфігурації домінантів компетентності;
- адекватності змісту професійної діяльності;
- пріоритетності розвитку професійних якостей;
- випереджуваності;
- придатності використання в ІКТ.

В рамках освітньої програми підготовки бакалаврів спеціальності 029 “Інформаційна, бібліотечна та архівна справа” дисципліна “Сучасне програмне забезпечення” є обов'язковим компонентом спеціальності циклу загальної підготовки, опановується студентами бакалаврату на II курсі, та інтегрується з такими курсами: попередні навчальні дисципліни “Інформатика та комп'ютерна техніка”, “Теоретичні основи інформаційної діяльності”, та супутні і наступні навчальні дисципліни “Системи управління базами даних”, “Офісні комп'ютерні мережі”.

Загальний обсяг дисципліни становить 3 кредити – 90 годин, серед яких 32 години лекційні заняття, лабораторні заняття – 32, годин самостійної роботи – 26, підготовка до навчальних занять та контрольних заходів – 26 годин, опановується дисципліна протягом одного семестру і завершується іспитом.

У структурі програми дисципліни “Сучасне програмне забезпечення” [3] для вивчення студентами репрезентовано 9 змістових модулів, а саме:

1. Інформаційні технології та системи. Вступ. Поняття інформації. Інформаційні технології. Апаратні засоби інформаційних технологій. Види програмного забезпечення. Приклади програмного забезпечення та його сфери використання.

2. Рівні програмного забезпечення. Базовий рівень програмного забезпечення. Базова система введення-виведення. Мікросхема пам'яті CMOS. Boot Loader.

3. Системний рівень програмного забезпечення. програмного забезпечення для оптимізації роботи ОС. програмного забезпечення для дистанційного керування персонального комп'ютера. Драйвери. Персоналізація комп'ютера. Red Button 4.2.

4. Операційна система. Функції операційної системи. Завантажувач операційної системи. Класифікація операційних систем. Хмарні операційні системи.

5. Будова персонального комп'ютера. Системна (материнська) плата. Чіпсет. Відеоадаптери, мережеві карти, роз'єми, блок живлення. Запам'ятовуючі пристрої. Оперативна пам'ять, жорсткий диск, карти пам'яті.

6. Службовий рівень програмного забезпечення. Програмне забезпечення для резервного копіювання. Файлові менеджери. Антивіруси та Системи мережевого захисту. Системні утиліти для налаштування, підвищення загального рівня продуктивності та захисту персонального комп'ютера.

7. Прикладний рівень програмного забезпечення. Програмне забезпечення для офісної роботи. Розпізнавання документів. Програмне забезпечення для роботи з Інтернет ресурсами. Відтворення, обробка та конвертування мультимедійної інформації.

8. Універсальне прикладне програмне забезпечення Програмне забезпечення для роботи з текстом (види, особливості, призначення. Програмне забезпечення для роботи з таблицями. Програмне забезпечення для роботи з зображенням.

9. Спеціалізоване прикладне програмне забезпечення Програмне забезпечення для роботи з бізнес-процесами для підвищення організації роботи. Програмне забезпечення для ефективної організації роботи користувача [3].

Теоретичні аспекти вивчення дисципліни за окресленими темами модулів репрезентувалися на

лекціях, під час яких використовувалися інтерактивні технології, а також відповідне сучасне програмне забезпечення, що дозволяло активізувати увагу студентів та акцентувати на вивченні основного матеріалу.

Закріплення теоретичних знань та їх практичне застосування відбувалося під час виконання студентами лабораторних робіт, які повинні були ознайомити суб'єктів освітньої діяльності з програмним забезпеченням та можливостями його використання в майбутньому під час виконання професійних обов'язків.

Розроблені лабораторні роботи були представлені в лабораторному електронному практикумі [4], який розроблявся чітко виходячи з специфіки спеціальності та освітньої програми підготовки [3]. Адже в сучасному інформаційному суспільстві, де технології постійно розвиваються, вміння ефективно використовувати програмне забезпечення стає ключовим аспектом для успішного виконання професійних завдань.

Практикум містить 8 лабораторних робіт, які охоплюють різні аспекти сучасного програмного забезпечення. Кожна лабораторна робота розпочинається з теоретичних відомостей, які надають студентам фундаментальні знання та чіткий алгоритм дій виконання практичних завдань [4].

Відтак, для студентів пропонувалося для виконання лабораторних робіт за наступною тематикою:

Лабораторна робота № 1. Bios. Основні налаштування операційної системи Windows.

У ході виконання лабораторної роботи необхідно було реалізувати такі завдання: 1. Увійти в BIOS на своєму персональному комп'ютері та сфотографувати екран з інформацією про комп'ютер, розмістивши на моніторі студентський квиток. 2. Створити таблицю за наведеним зразком та заповнити її, виходячи з отриманих даних з екрана BIOS. 3. Переглянути список програм автоматичного завантаження, зробити знімок з екрану та описати призначення, яких відоме. 4. У вікні керування комп'ютером відкрити розділ “Управління дисками”, зробити фото екрану та описати, які диски або запам'ятовувальні пристрої підключені до комп'ютера. 5. Переглянути список встановлених на комп'ютері програм, зробити фото екрану та описати призначення будь-яких п'яти програм зі списку. 6. Переглянути завантаженість комп'ютера за допомогою “Диспетчера завдань”. В ході роботи також було необхідно зробити фото та подати у таблиці список п'яти програм, що використовують найбільше ресурсів. За виконанням лабораторної роботи проаналізувати отримані дані та представити звіт.

Лабораторна робота № 2. Створення інсталяційного носія для встановлення Windows. Ознайомлення з процесом інсталяції Windows.

У ході виконання лабораторної роботи практично реалізовувалися наступні завдання: 1. Створювалася завантажувальна флешка двома різними способами: використовуючи Media Creation Tool та UltraISO. 2. Для виконання роботи необхідно було обрати в BIOS завантаження з флешки та зробити фото екрану зі студентським квитком на фоні вікон інсталяції Windows до відображення вікна з посиланням на відновлення системи. 3. Зробити фотографію екрану з способами відновлення Windows. Описати кожен з існуючих способів. 4. Зробити знімок екрану системи оновлення Windows та журналу історії оновлень, записати, які оновлення були встановлені останніми. 5. За допомогою Windows Defender перевірити системний диск комп'ютера, описати чи виявлено загрози, якщо так – написати, які саме. Зробити фото екрану. 6. Здійснити інсталяцію або оновлення драйверів, знайти у диспетчері пристроїв відеоадаптер, визначити його назву та виробника. Знайти відповідні драйвери на офіційному сайті. 7. Встановити програму автоматичного пошуку драйверів IObit Driver Booster. Перевірити наявність оновлення драйверів для пристроїв комп'ютера. Зробити знімок екрану та записати, які пристрої мають застарілі драйвери. Здійснити аналіз отриманих даних та згідно виконаної роботи оформити звіт.

Лабораторна робота № 3. Службовий рівень ПЗ. Розширення можливостей операційної системи за допомогою службових програм.

У ході виконання лабораторної роботи ставилися наступні завдання:

1. Використовуючи диск системного адміністратора, здійснити перевірку характеристик персонального комп'ютера, що передбачало здійснення інсталяції програмного забезпечення AVAST і перевірка загроз (швидка і повністю). Крім цього, студентам необхідно було перевірити оновлення антивірусних баз. Після виконання завдань програмне забезпечення AVAST видалялося.

2. Ознайомлення з можливостями архіватора 7-zip. Виконання лабораторної роботи передбачало архівування файлу зі звітом виконання першої лабораторної роботи всіма типами архівів rar, zip, arj, tar та здійснення аналізу їх ефективності.

3. Робота з файловим менеджером Total commander, передбачала на диску D зробити каталог з назвою СКІД і в ньому створити структуру папок відповідно до навчального плану на 8 семестрів (приклад d: \ СКІД \ номер семестру / назва предмету) у ці папки записати результати навчання за попередні семестри) та зробити архів кожного семестру.

Лабораторна робота № 4. Використання офісного програмного забезпечення для автоматизованого створення документів.

Виконання лабораторної роботи полягало у виконанні наступних завдань: 1. Використовуючи

можливості Microsoft Office створити сертифікат про успішне завершення курсу з дисципліни з оцінками. 2. Створити запрошення на студентську конференцію. Застосувати функцію “масова розсилка”.

Лабораторна робота № 5. Використання редакторів векторної графіки для обробки зображень та створення логотипів.

У ході виконання лабораторної роботи потрібно було реалізувати наступні завдання: 1. Завантажити власне фото та логотип кафедри СКІД НУ “Львівська політехніка”; опрацювати фото, змінивши тло та накласти логотип на фото. Створений логотип під’єднати до облікових записів: 1) До Google пошти – логотип СКІД. 2) До MS Teams – логотип НУ “Львівська Політехніка”. 3) До віртуального навчального середовища – логотип кафедри СКІД + логотип НУ “Львівська Політехніка”.

Лабораторна робота № 6. Хмарні сервіси.

У ході виконання лабораторної роботи потрібно реалізувати наступні завдання: 1. Усі завдання лабораторної роботи виконувалися на мобільному пристрої та відображувалися у звіті за допомогою створених зображень. 2. З мобільного пристрою здійснювався вхід в хмарні сервіси Google, використовуючи підключення особистих облікових записів: lpnu.ua.edu@lpnu.ua. 3. Заповнювалися форми профілів облікових записів. 4. Створювалася папка та виконувався звіт до лабораторної роботи, використовуючи ресурси Google.doc безпосередньо на Google drive. 5. Для оцінювання виконання лабораторної роботи надавався доступ до документів викладачам з можливістю додавати коментар.

Лабораторна робота № 7. Сучасне програмне забезпечення для створення та редагування відеоконтенту.

У ході виконання лабораторної роботи виконувалися наступні завдання: 1. Записувалося відео з мобільного пристрою у вигляді репортажу студента на тему: “Дисципліна”, де описувалися основні аспекти вивчення дисципліни, її актуальності та доцільності для майбутньої професійної діяльності. 2. Створювалася обкладинка до відео з наступною інформацією (логотип, назва дисципліни, викладач). 3. Монтувалося інтерв’ю з одногрупниками, де обговорювалося питання актуальності вивчення дисципліни. На питання інтерв’юєру необхідно було отримати три відповіді від одногрупників. 4. Здійснювався опис відео, де необхідно було здійснити опис наступної інформації (автор, учасники, рік репортажу, подяки за інтерв’ю). 5. Здійснити налаштування видимості відео. 6. Створений репортаж завантажити на канал YouTube; 7. Посилання на відео для перевірки викладачем відобразити у звіті та репрезентувати посилання у віртуальному навчальному середовищі.

Лабораторна робота № 8. Програмне забезпечення для перетворення аудіо інформації в текстову форму.

У ході виконання лабораторної роботи потрібно було виконати наступні завдання: 1. З репортажу студента на тему: “Дисципліна” розпізнати мовлення учасників репортажу та здійснити транскрибування за допомогою онлайн-сервісу Dictation.io. 2. Отримане транскрибування репортажу перевірити на наявність орфографічних, стилістичних та граматичних помилок за допомогою онлайн-сервісу Language Tool. 3. Перевірене транскрибування додати як коментар до відео репортажу на тему “Дисципліна”. 4. За результатами виконання завдань оформити звіт.

Важливо зазначити, що особливістю практику було надання студентам максимально деталізованої інформації теоретичного змісту та візуальне представлення алгоритму використання програмного забезпечення в процесі виконання завдань.

Студенти отримали можливість вивчити основні налаштування операційної системи Windows, навчилися встановлювати та розширювати можливості системи за допомогою службових програм, а також вони ознайомилися зі створенням інсталяційних носіїв, процесом встановлення Windows, розглянули можливості службового рівня програмного забезпечення та вивчили процес автоматизованого створення документів за допомогою офісного програмного забезпечення [4].

Необхідно зазначити, що виконання лабораторних робіт сприяло формуванню не лише запланованих навчальною програмою дисципліни результатів навчання та компетентностей, але й продукували можливість студентів проявити творчість, виконуючи завдання. Виконання лабораторних завдань передбачало, як індивідуальну роботу студентів так і командну активність.

Самостійна робота при опануванні дисципліни “Сучасне програмне забезпечення” спрямовувалася на підготовку до лабораторних робіт та контрольних заходів та становить 26 годин.

Щодо оцінюючої складової дисципліни “Сучасне програмне забезпечення”, то вона спрямовувалася на діагностику знань, яка відбувалася шляхом оцінювання виконаних лабораторних робіт та екзаменаційного контролю (письмової та усної компоненти).

Оцінювання лабораторних робіт відбувалося шляхом контролю викладачем якості виконаного завдання та оцінювання якості усної компоненти, що полягала у наданні відповідей студентом щодо виконання лабораторної роботи.

Підсумковий контроль вивчення дисципліни здійснювався за допомогою тестових завдань під час іспиту на етапі завершення вивчення дисципліни.

Висновок. Таким чином, адаптація дисципліни “Сучасне програмне забезпечення” під контекст спеціальності стало ключовим фактором для забезпечення якісної, релевантної та ефективної підготовки бакалаврів спеціальності 029 “Інформаційна,

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ “СУЧАСНЕ ПРОГРАМНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ”
В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “ІНФОРМАЦІЙНА, БІБЛІОТЕЧНА ТА
АРХІВНА СПРАВА”**

бібліотечна та архівна справа” та дозволило ознайомити майбутніх фахівців із діапазоном професійної діяльності, а також надало можливість забезпечити їх розуміння можливостей використання сучасного програмного забезпечення в процесі виконання професійних завдань.

Перспективи подальших досліджень полягають у необхідності розроблення та наповнення віртуального навчального середовища з дисципліни “Сучасне програмне забезпечення” відеоінструкціями з виконання лабораторних робіт.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кухтяк О.Я. Особливості навчально-методичного забезпечення професійної підготовки бакалаврів Інформаційної, бібліотечної та архівної справи: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Національний університет “Львівська політехніка”. Львів, 2019. 20 с.

2. Кухтяк О.Я. Особливості навчально-методичного забезпечення професійної підготовки бакалаврів Інформаційної, бібліотечної та архівної справи: дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Національний університет “Львівська політехніка” Львів, 2019. 257 с.

3. Марковець О.В. Робоча програма з навчальної дисципліни “Сучасне програмне забезпечення” для студентів Інституту гуманітарних та соціальних наук спеціальності “Інформаційна, бібліотечна та архівна справа” першого (бакалаврського) рівня галузі знань 02 “Культура і мистецтво”. Національний університет “Львівська політехніка”. Львів, 2024. 7 с.

4. Марковець О.В., Кухтяк О.Я., Думанський Н.О., Кравець Р.Б. Сучасне програмне забезпечення : електронний практикум. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2023. URL: <https://skid.lpnu.ua/download/SPZ2023.pdf> (дата звернення: 08.05.2023).

5. Прокопенко Л.С. Особливості викладання дисципліни “Теорія документно-інформаційних потоків” для підготовки магістрів. *Вісник Книжкової палати*. 2017. № 6. С. 24–29.

REFERENCES

1. Kukhtyak, O.Ya. (2019). Osoblyvosti navchalno-metodychnoho zabezpechennia profesiinoi pidhotovky bakalavriv Informatsiinoi, bibliotечноi ta arkhivnoi spravy [Features of educational and methodological support for professional training of bachelors of Information, Library and Archival Studies]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Lviv Polytechnic National University. Lviv, 20 p. [in Ukrainian].

2. Kukhtyak, O.Ya. (2019). Osoblyvosti navchalno-metodychnoho zabezpechennia profesiinoi pidhotovky bakalavriv Informatsiinoi, bibliotечноi ta arkhivnoi spravy [Features of educational and methodological support for professional training of bachelors of Information, Library and Archival Studies]. *Candidate's thesis*. Lviv Polytechnic National University. Lviv, 257 p. [in Ukrainian].

3. Markovets, O.V. (2024). Robocha prohrama z navchalnoi dystsypliny “Suchasne prohramne zabezpechennia” dlia studentiv Instytutu humanitarnykh ta sotsialnykh nauk spetsialnosti “Informatsiina, bibliotечna ta arkhivna sprava” pershoho (bakalavrskoho) rivnia haluzi znan 02 “Kultura i mystetstvo”. *Natsionalnyi universytet “Lvivska politekhnika”* [Work program for the academic discipline “Modern Software” for students of the Institute of Humanities and Social Sciences, specialty “Information, Library and Archival Studies” of the first (bachelor's) level, field of knowledge 02 “Culture and Art”]. Lviv Polytechnic National University. Lviv, 7 p. [in Ukrainian].

4. Markovets, O.V., Kukhtyak, O.Ya., Dumanskyi, N.O. & Kravets, R.B. (2023). Suchasne prohramne zabezpechennia: elektronnyi praktykum [Modern software: electronic workshop]. Lviv Polytechnic Publishing House. Lviv. Available at: <https://skid.lpnu.ua/download/SPZ2023.pdf> (Accessed 08 May 2023). [in Ukrainian].

5. Prokopenko, L.S. (2017). Osoblyvosti vykladannia dystsypliny “Teoriia dokumentno-informatsiinykh potokiv” dlia pidhotovky mahistriv [Features of teaching the discipline “Theory of Document and Information Flows” for the preparation of masters]. *Book Chamber Bulletin*. No. 6. pp. 24–29. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 31.07.2025



“Справжня педагогіка починається там, де машина закінчує свою роботу”.

*Василь Сухомлинський
український педагог*

“Мета програмного навчання – зробити учня активним учасником процесу, а не пасивним слухачем”.

*Беррес Фредерік Скіннер
американський психолог, засновник програмного навчання*

“Майбутнє освіти – не у книгах чи комп'ютерах, а в умінні навчатися все життя”.

*Альберт Бандура
канадський психолог*



УДК 373.015.3-056.264

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.339897>

Любов Костик, кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9699-8607>

Наталія Кучумова, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5398-7150>

ВПЛИВ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ НА НАВЧАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ДИТИНИ

У статті розглянуто роль корекційно-розвивальної роботи у підготовці дітей до школи. Проаналізовано вплив мовленнєвих порушень на навчальну діяльність і соціалізацію дітей та описано методики і технології корекційної роботи, які допомагають дитині адаптуватися до нових умов навчання. Корекційно-розвивальна робота є необхідною умовою успішної підготовки дітей з мовленнєвими порушеннями до школи, яка спрямована на формування правильної звуковимови, розвиток словникового запасу та граматичної будови мовлення. Ефективність корекційних заходів залежить від індивідуального підходу, використання спеціальних методик та співпраці між педагогами, логопедами і батьками. Завдяки корекційно-розвивальній роботі діти отримують можливість успішно адаптуватися до навчального середовища та долати мовленнєві труднощі. Заняття, що поєднують ігрові, інтерактивні та логопедичні вправи, сприяють швидкому засвоєнню мовленнєвих навичок. Завдяки ігровим вправам діти краще засвоюють граматичні конструкції та збагачують свій словниковий запас. Гра-драматизація також допомагає подолати мовленнєві бар'єри та страх перед публічним виступом. Використання цього підходу в корекційно-розвивальній роботі сприяє активному залученню дітей у процес навчання і розвитку їх мовлення, комунікативних здібностей та емоційної виразності. Крім того, діти вчаться взаємодіяти з однолітками та розвивають навички колективної діяльності. Використання дидактичних ігор у логопедичній практиці допомагає дітям засвоювати складні мовленнєві конструкції, сприяють розвитку фонематичного слуху та артикуляційних навичок. Такий комплексний підхід до мовленнєвого розвитку є запорукою ефективної підготовки дитини до школи.

Ключові слова: соціалізація; адаптація; мовленнєві бар'єри; технології корекційної роботи; логопедичні вправи; спеціалізовані техніки; мовленнєва терапія.

Літ. 15.

Liubov Kostyk, Ph.D. (Philology), Associate Professor,
Associate Professor of the Pedagogy and Psychology of
Preschool and Special Education Department,
Chernivtsi Yuriy Fedkovich National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9699-8607>

Nataliia Kuchumova, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of the Pedagogy and Social Work Department,
Chernivtsi Yuriy Fedkovich National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5398-7150>

THE IMPACT OF SPEECH DISORDERS ON THE EDUCATIONAL ACTIVITY AND SOCIALIZATION OF THE CHILD

The article deals with the role of correction and developmental work in the preparation of children for school. The impact of speech disorders on the educational activity and socialization of children is analyzed, and the methods and technologies of corrective work are described that help the child adapt to new learning conditions. Correctional and development work is a prerequisite for successful preparation of children with speech violations for school, which is aimed at forming the right sound, the development of vocabulary and grammatical structure of speech. The effectiveness of corrective measures depends on the individual approach, the use of special techniques and cooperation between teachers, speech therapists and parents. Thanks to correctional and development work, children are able to successfully adapt to the learning environment and overcome speech difficulties. Classes that combine game, interactive and speech therapy, contribute to the faster learning of speech skills. Thanks to play exercises, children learn grammatical structures better and enrich their vocabulary. Game-dramatization also helps to overcome speech barriers and the fear of public speaking. The use of this approach in correction and developmental work contributes to the active involvement of children in the process of teaching and developing their speech, communicative abilities and emotional expressiveness. In addition, children learn to interact with peers and develop collective skills. The use of didactic games in speech therapy helps children learn complex speech structures, contributing to the development of phonemic hearing

and articulation skills. Such a comprehensive approach to speech development is the key to effective preparation of the child for school.

Keywords: *socialization; adaptation; speech barriers; correction technologies; speech therapy; specialized techniques; speech therapy.*

Постановка проблеми. порушення мовлення у дітей є однією з найбільш поширених проблем у дитячому розвитку, що впливає на їх комунікативні та когнітивні здібності. Основними видами мовленнєвих порушень є дислалія, дизартрія, алалія, заїкання та ринолалія. Вони можуть мати різну ступінь вираженості та впливати на різні аспекти мовлення. Причинами виникнення таких порушень є як органічні, так і функціональні фактори.

Порушення мовлення у дітей є поширеною проблемою, яка впливає на їхній загальний розвиток. До органічних причин належать ураження центральної нервової системи, родові травми та генетичні особливості. Функціональні фактори включають соціальне середовище, недостатню мовленнєву стимуляцію та психологічні чинники. Важливу роль у діагностиці та корекції мовленнєвих порушень відіграють логопеди та психологи.

Діти з недостатнім розвитком мовлення мають труднощі в сприйнятті та відтворенні навчального матеріалу, що знижує їхню успішність. Недостатня розвиненість фонематичного слуху та граматичної будови мовлення призводить до проблем із читанням і письмом. Вони часто відчують труднощі у побудові зв'язних висловлювань, що впливає на їхню здатність висловлювати думки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему мовленнєвої підготовки дітей до школи досліджували такі науковці, як: А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Калмикова, Т. Бондаренко, О. Кононко, Т. Піроженко, О. Ласточкіна та ін. Вони акцентували увагу на розвитку мовленнєвого мислення, зв'язного мовлення та лексико-граматичних навичок, які є базовими для успішної шкільної адаптації. Інклюзивна мовленнєва підготовка розкривалася у дослідженнях Ю. Рібцун, яка наголошувала на необхідності адаптації освітніх програм для дітей з особливими освітніми потребами, важливості індивідуального підходу, врахування особливостей кожної дитини та взаємодії педагогів із батьками.

Дослідження науковців свідчать про значний інтерес до цієї проблеми у світі сучасних викликів, з якими стикаються педагоги, і потребує комплексного підходу для покращення результатів мовленнєвого розвитку дітей.

Як зазначає Л. Азарова, мовленнєві порушення значно впливають на навчальну діяльність дитини, ускладнюючи процес засвоєння знань. Важливим є своєчасне виявлення таких порушень та їх корекція, адже без цього можливі труднощі у подальшому навчанні. Для подолання цих проблем застосо-

вуються логопедичні вправи та спеціальні методики розвитку мовлення [1].

Діти з порушеннями мовлення часто мають проблеми із запам'ятовуванням нових слів і розумінням граматичних правил, що ускладнює процес навчання та знижує рівень мотивації до здобуття знань. Відсутність чіткої артикуляції впливає на сприйняття інформації під час уроків, що створює додаткові труднощі. Такі діти потребують індивідуального підходу та спеціальних корекційних занять для подолання мовленнєвих бар'єрів. Як зауважує М. Антоненко, мовленнєві труднощі можуть стати бар'єром у формуванні навичок письма та читання. Важливим є використання інтерактивних методів, які сприяють активізації мовленнєвої діяльності. Своєчасна корекція мовленнєвих порушень сприяє ефективному засвоєнню навчального матеріалу [2].

Метою статті є проаналізувати вплив мовленнєвих порушень на навчальну діяльність й соціалізацію дітей та описати методики і технології корекційної роботи, які допомагають дитині адаптуватися до нових умов навчання.

Виклад основного матеріалу. У своєму дослідженні О. Білан зазначає, що мовленнєві порушення негативно впливають на соціалізацію дитини в освітньому середовищі. Діти з недостатньо розвиненим мовленням мають труднощі в комунікації з однолітками та педагогами, що може призводити до соціальної ізоляції та емоційної нестабільності. Неможливість чітко висловити свої думки викликає у дитини почуття невпевненості та страх спілкування. У таких випадках важливо створювати умови для розвитку мовлення через ігрові форми навчання. Підтримка з боку педагогів та батьків допомагає дитині подолати мовленнєві труднощі та адаптуватися до соціального середовища. Таким чином, мовленнєві порушення можуть стати значною перешкодою для повноцінного соціального розвитку дитини [3].

Як зауважує А. Богуш, недостатній рівень розвитку мовлення впливає на формування пізнавальних процесів у дітей молодшого шкільного віку. Відсутність достатнього словникового запасу та граматичних навичок ускладнює процес мислення, аналізу та узагальнення, що може призводити до затримки в розвитку когнітивних функцій та зниження рівня навчальної активності. Діти з мовленнєвими порушеннями часто демонструють низьку концентрацію уваги та швидко втомлюваність під час виконання навчальних завдань. Для подолання цих труднощів важливо застосовувати корекційно-

розвивальні методики, спрямовані на формування мовленнєвих навичок. Особливу увагу варто приділяти розвитку слухового сприйняття та зв'язного мовлення. Таким чином, мовленнєві порушення впливають не лише на комунікативні навички, а й на загальний інтелектуальний розвиток дитини.

Використання інтерактивних ігор, рольових діалогів та комунікативних тренінгів допомагає покращити мовленнєві навички. Підтримка педагогів і психологів сприяє розвитку впевненості в собі та подоланню мовленнєвих бар'єрів. Як розглядає Н. Гавриш, мовленнєві труднощі можуть бути причиною низької адаптації дитини до шкільного середовища. Відсутність навичок комунікації ускладнює взаємодію з однокласниками та вчителями, що може викликати почуття тривоги. Такі діти часто уникають активної участі в групових завданнях та іграх, що обмежує їхній соціальний розвиток. Важливим є створення сприятливого психологічного клімату, який сприяє розкриттю мовленнєвого потенціалу дитини. Робота з подолання мовленнєвих труднощів має бути комплексною та системною [4].

У своєму дослідженні Л. Калмикова зазначає, що труднощі мовлення можуть впливати на розвиток когнітивних процесів, що ускладнює навчальну діяльність. Дитина з мовленнєвими порушеннями може мати труднощі із запам'ятовуванням, аналізом інформації та розвитком абстрактного мислення. Через це у шкільному віці вона може відчувати відставання у навчанні та втрачати мотивацію до пізнання нового. Окрім того, мовленнєві порушення часто пов'язані з труднощами у написанні та читанні текстів, що ускладнює навчальний процес. Важливо створювати для таких дітей спеціальні умови навчання, що враховують їхні індивідуальні особливості. Комплексні корекційні програми можуть допомогти знизити негативний вплив мовленнєвих порушень на когнітивний розвиток. Таким чином, своєчасне втручання сприяє покращенню навчальної діяльності дитини [11].

І. Мартиненко зазначає, що діти з системними порушеннями мовлення мають труднощі у формуванні комунікативних навичок, що негативно позначається на їхній соціалізації. Вони можуть відчувати невпевненість під час спілкування з однолітками та уникали комунікації. Це може призводити до виникнення тривожності, замкнутості та навіть агресивної поведінки. Такі діти часто стикаються з нерозумінням з боку однолітків, що посилює їхні труднощі у соціальній адаптації. Важливим завданням є створення сприятливого середовища, де дитина почуватиметься впевнено та зможе розвивати свої мовленнєві навички. Використання ігор, групових занять та психологічної підтримки сприяє покращенню соціальної взаємодії. Таким чином, розвиток мовлення напряду впливає на успішну інтеграцію дитини у суспільство [15].

Порушення мовлення, вважає І. Мартиненко можуть призводити до труднощів у формуванні навичок письма та читання. У дітей спостерігається низька здатність до фонематичного аналізу, що ускладнює сприйняття текстової інформації. Це впливає на швидкість та якість засвоєння навчального матеріалу, що може стати причиною неуспішності. Дитина може відчувати труднощі у побудові зв'язного висловлювання, що заважає їй відповідати на уроках. У зв'язку з цим у дітей може знижуватися інтерес до навчання та виникати страх перед комунікацією. Педагоги повинні використовувати індивідуальні методики навчання, спрямовані на подолання цих труднощів [15].

Таким чином, мовленнєві порушення мають значний вплив на навчальну діяльність та соціальну адаптацію дитини. Недостатній розвиток мовлення впливає на процес засвоєння навчального матеріалу, що може призводити до низької успішності та зниження мотивації до навчання. Корекційно-розвивальна робота сприяє формуванню навичок спілкування, розвитку уяви та творчого мислення.

Як зазначає А. Богуш, розвиток образного мовлення дітей є важливим компонентом їхньої готовності до школи. Діти, які володіють багатим словниковим запасом та вміють правильно будувати висловлювання, легше адаптуються до навчального процесу. Комплексний підхід до розвитку мовлення сприяє успішній підготовці дітей до школи [4].

Важливим аспектом є формування у дошкільників навичок аналізу, узагальнення та логічного мислення. Педагогічні методики повинні враховувати індивідуальні особливості кожної дитини. Використання спеціальних програм сприяє підвищенню рівня готовності до шкільного навчання. Як розглядає Т. Бондаренко, підготовка дітей до школи є важливим педагогічним завданням, що потребує системного підходу. Корекційно-розвивальна робота дозволяє компенсувати наявні труднощі у навчанні та комунікації. Одним із ключових напрямів такої роботи є розвиток мовленнєвих і когнітивних здібностей дітей. Таким чином, комплексні корекційні заходи допомагають дітям легше адаптуватися до шкільного середовища [5].

Завдяки ігровим вправам діти краще засвоюють граматичні конструкції та збагачують свій словниковий запас. Гра-драматизація також допомагає подолати мовленнєві бар'єри та страх перед публічним виступом. Використання цього підходу в корекційно-розвивальній роботі сприяє активному залученню дітей у процес навчання. У своєму дослідженні Т. Боровик наголошує на важливості гри-драматизації у процесі підготовки дітей до школи. Цей метод сприяє розвитку мовлення, комунікативних здібностей та емоційної виразності. Крім того, діти вчатьсь взаємодіяти з однолітками та розвивають навички колективної діяльності. Отже, гра-

драматизація є ефективним засобом підготовки дітей до навчання у школі [6].

Одним із ключових аспектів є розвиток мовленнєвих навичок, які впливають на загальну комунікативну компетентність дитини. Використання спеціальних вправ дозволяє покращити артикуляцію, фонематичний слух та граматичну правильність мовлення. Педагоги мають створювати сприятливі умови для навчання, враховуючи потреби кожної дитини.

Як зазначає О. Гаяш, корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку є складним, але необхідним процесом. Успішність навчання таких дітей залежить від правильно підібраних методик та індивідуального підходу. Інтеграція корекційних методик у загальноосвітній процес сприяє підвищенню ефективності навчання. Комплексна підтримка допомагає дітям з особливостями розвитку краще підготуватися до школи [7].

Одним із ключових напрямків корекційно-розвивальної роботи є навчання дітей правильного використання мовленнєвих конструкцій. Важливим є формування навичок зв'язного мовлення через використання мовленнєвих ігор та інтерактивних завдань. На думку Т. Гужанової, методика формування мовленнєвої компетенції дошкільників є важливою складовою підготовки до школи. Розвиток мовлення безпосередньо впливає на успішність засвоєння навчального матеріалу. Використання методики компетентнісного підходу дозволяє значно покращити рівень мовленнєвого розвитку дітей. Діти, які мають добре розвинені мовленнєві навички, легше адаптуються до шкільного середовища [8].

Важливим є поєднання ігор із вправами на розвиток граматичних умінь. Як аргументують В. Іванова та В. Малишевська, дидактичні ігри є ефективним засобом корекційно-розвивальної роботи. Вони сприяють розвитку мовлення, уваги, пам'яті та мислення дітей. Використання дидактичних ігор у логопедичній практиці допомагає дітям засвоювати складні мовленнєві конструкції. Крім того, вони сприяють розвитку фонематичного слуху та артикуляційних навичок. Такий підхід дозволяє комплексно розвивати мовлення дитини та сприяє її підготовці до школи. Таким чином, дидактичні ігри є необхідним елементом корекційної роботи [9].

Корекційна робота з розвитку фонематичних процесів у дітей, вважає В. Ільяна, є важливим аспектом підготовки до школи. Діти з порушеннями мовлення часто мають труднощі у розрізненні звуків, що впливає на їхнє письмо і читання. Формування фонематичних навичок сприяє розвитку грамотності та загальної мовленнєвої культури. Важливим методом корекції є використання вправ на розвиток слухової уваги та звукового аналізу

слів. Крім того, ефективними є інтегровані методики, які поєднують мовленнєві та когнітивні завдання. Діти, які отримують своєчасну корекційну підтримку, краще адаптуються до навчання у школі. Отже, розвиток фонематичних процесів є необхідною умовою шкільної успішності [10].

Використання інтерактивних методів, таких як створення власних оповідань і театралізовані ігри, допомагає дітям краще засвоювати мовні конструкції. Крім того, мовленнєва активність розвиває у дітей логіку та критичне мислення. Мовленнєво-творча діяльність, як зазначає О. Ковшар, є ефективним засобом розвитку особистості дошкільника. Вона сприяє формуванню креативного мислення, комунікативних навичок та впевненості у спілкуванні. Педагоги повинні застосовувати індивідуальний підхід до кожної дитини, враховуючи її мовленнєві здібності. Стимулювання мовленнєвої творчості сприяє загальному розвитку дошкільників та їхній готовності до школи. Таким чином, мовленнєво-творча діяльність є важливим елементом підготовки до навчання [12].

Особливу увагу необхідно приділяти розвитку мовленнєвих, когнітивних і соціальних навичок. Використання інтегрованого підходу сприяє гармонійному розвитку особистості та підвищує рівень готовності до школи. Корекційна робота має базуватися на індивідуальних потребах дітей, забезпечуючи всебічну підтримку у навчальному процесі. Як зауважує О. Косенчук, формування компетентностей дитини є важливим завданням корекційно-розвивальної роботи. Одним із ключових аспектів є наступність дошкільної та початкової освіти, що забезпечує плавний перехід від гри до навчальної діяльності. Методи навчання повинні бути цікавими, інтерактивними та спрямованими на активне залучення дитини у навчальну діяльність. Отже, компетентнісний підхід є ефективним засобом підготовки дітей до школи [13].

Значну роль відіграють ігрові методики, які сприяють розвитку мовлення, пам'яті та мислення. Педагоги мають враховувати особливості кожної дитини, підбираючи відповідні форми роботи. Використання розвивальних ігор, творчих завдань та групових занять допомагає дітям легше адаптуватися до шкільного процесу. У своєму дослідженні С. Лавренко наголошує на важливості наступності дошкільної та початкової освіти у сучасних умовах. Ефективна корекційно-розвивальна робота допомагає дітям плавно переходити до нового формату навчання, зменшуючи стрес та адаптаційні труднощі. Важливо забезпечити розвиток комунікативних умінь, адже вміння висловлювати свої думки впливає на успішність навчання. Наступність освіти є важливою умовою успішної підготовки до школи [14].

Корекційно-розвивальна робота повинна сприяти розвитку у дітей позитивного ставлення до нав-

чання, бажання пізнавати нове. Використання інтерактивних методів дозволяє зацікавити дитину, розвинути її творчі здібності та вміння самостійно мислити. Особливу увагу варто приділяти розвитку мовленнєвої активності, адже комунікація є важливим елементом шкільного життя. Психологічна готовність дитини до школи є ключовим фактором успішної адаптації до навчального процесу. Вона включає емоційну, соціальну та мотиваційну складові, які формуються ще у дошкільному віці. Робота з дітьми має бути спрямована на формування впевненості у своїх силах та вміння співпрацювати з іншими. Формування психологічної готовності є важливим напрямком корекційно-розвивальної роботи.

Висновки. Таким чином, розвиток мовлення є необхідною складовою підготовки дітей до школи. Особливу увагу необхідно приділяти дітям із порушеннями мовлення, які потребують спеціальної підтримки. Корекційно-розвивальна робота спрямована на формування правильної звуковимови, розвиток словникового запасу та граматичної будови мовлення. Ефективність корекційних заходів залежить від індивідуального підходу, використання спеціальних методик та співпраці між педагогами, логопедами і батьками. Завдяки корекційно-розвивальній роботі діти отримують можливість успішно адаптуватися до навчального середовища та долати мовленнєві труднощі. Заняття, що поєднують ігрові, інтерактивні та логопедичні вправи, сприяють швидшому засвоєнню мовленнєвих навичок. Важливим є співпраця педагогів, логопедів та батьків у процесі корекції мовленнєвих труднощів. Системна та комплексна підтримка допомагає дітям розвинути необхідні мовленнєві навички та є запорукою ефективною підготовки дитини до школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азарова Л.Є., Франчук Н.Л. Організація ігрової діяльності дошкільників як соціально-педагогічна проблема. *Збірка наукових праць "Vzdelávanie a spoločnosť (Освіта та суспільство)"*. Прешовського університету в Прешові, 2016. С. 9–16.
2. Антоненко М. Проблема наступності між дошкільною і початковою освітою та вихованням у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. *Початкова школа*. 2011. № 9. С. 3–7.
3. Білан О., Возна Л., Максименко О., Овчаренко Л., Руханська Л., Самсін В. Програма розвитку дитини дошкільного віку "Українське дошкілля". Тернопіль: Мандрівець, 2017. 264 с.
4. Богущ А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови. Київ: Слово, 2007. 308 с.
5. Бондаренко Т.М. Підготовка дітей до школи як педагогічна проблема в теорії і практиці вітчизняної педагогіки (друга половина XX століття): автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 "Корекційна педагогіка". Луганськ, 2008. 20 с.

6. Боровик Т. Розвиток мовлення дітей засобами гри-драматизації. Джерела. 2016. № 2. 8 с.

7. Гаяш О.В. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку: *Науково-методичний посібник для вчителів інклюзивного навчання, асистентів учителів, соціальних педагогів, батьків*. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗПППО, 2016. 120 с.

8. Гужанова Т.С. Місце "Методики формування мовленнєвої компетенції дошкільників" у підготовці майбутніх вихователів. *Актуальні проблеми та перспективи дошкільної освіти в сучасному освітньому просторі: зб. наук.-метод. праць*. Житомир: ФОП Левковець, 2019. С. 10–12.

9. Іванова В.П., Малишевська В.О. Дидактичні ігри в логопедичній роботі. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: *матеріали VI Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції, (14 квітня 2017 р., м. Суми)* Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми: ФОП Цьома С.П., 2017. С. 67–71.

10. Ільяна В.М. Особливості організації корекційної роботи вчителя-логопеда з розвитку фонематичних процесів у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Особлива дитина: навчання і виховання*, № 2 (74), 2015. С. 45–52.

11. Калмикова Л.О. Перспективність і наступність в навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: психолінгвістичний і лінгвістичний виміри: навч.-метод. посіб. Київ: Видавничий Дім "Слово", 2017. 448 с.

12. Ковшар О. Організація мовленнєвотворчої діяльності як засіб розвитку особистості дошкільника. *Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць*. Кривий Ріг, 2011. Вип. 33. С. 493–497.

13. Косенчук О.Г. Формування компетентностей дитини: наступність дошкільної та початкової освіти. Вісник НАПН України. 2021. № 3(2). С. 1–6.

14. Лавренко С.О. Наступність дошкільної та початкової освіти у вимірах сьогодення: здобутки та перспективи. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 16. Т. 2. С. 23–26.

15. Мартиненко І.В. Проблема комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з системними мовленнєвими порушеннями. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. С. 342–348.

REFERENCES

1. Azarova, L.Ie. & Franchuk, N.L. (2016). Orhanizatsiia ihrovoi diialnosti doshkilnykiv yak sotsialno-pedahohichna problema [Organization of preschoolers' game activity as a social and pedagogical problem]. *Collection of scientific works "Vzdelávanie a spoločnosť (Education and society)"*. Prashov University in Preshov, S. 9–16. [in Ukrainian].
2. Antonets, M. (2011). Problema nastupnosti mizh doshkilnoi i pochatkovoio osvitoiu ta vykhovanniam u pedahohichnii spadshchyni V. O. Sukhomlinskoho [The problem of continuity between preschool and primary education and education in V.O. Sukhomlinsky's pedagogical heritage]. *Elementary school*. No. 9. pp. 3–7. [in Ukrainian].
3. Bilan, O., Vozna, L., Maksymenko, O., Ovcharenko, L., Rukhanska, L. & Samsin, V. (2017). Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku "Ukrainske doshkillia" [Preschool Child Development Program "Ukrainian Preschool"]. Ternopil, 264 p. [in Ukrainian].

4. Bohush, A.M. & Havrysh, N.V. (2007). Doshkilna linhvodydaktyka [Preschool linguistics]. *Theory and methodology of teaching children of the mother tongue*. Kyiv, 308 p. [in Ukrainian].
5. Bondarenko, T.M. (2008). Pidhotovka ditei do shkoly yak pedahohichna problema v teorii i praktytsi vitchyznianoї pedahohiky (druha polovyna XX stolittia) [Preparing children for school as a pedagogical problem in the theory and practice of domestic pedagogy (second half of the twentieth century)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Luhansk, 20 p. [in Ukrainian].
6. Borovyk, T. (2016). Rozvytok movlennia ditei zasobamy hry-dramatyzatsii [Development of children's speech by means of play-dramatization]. *Dzherela*, No. 2., 8 p. [in Ukrainian].
7. Haiash, O.V. (2016). Korektsiino-rozvyvalna robota z ditmy z osoblyvostyamy psykhofizychnoho rozvytku: Naukovo-metodychni posibnyky dlia vchyteliv inkliuzyvnoho navchannia, asystentiv uchyteliv, sotsialnykh pedahohiv, batkiv [Correctional and development work with children with peculiarities of psychophysical development: scientific and methodological guide for teachers of inclusive learning, assistants of teachers, social educators, parents]. Uzhhorod, 120 p. [in Ukrainian].
8. Huzhanova, T.S. (2019). Mistse "Metodyky formuvannia movlennievoї kompetentsii doshkilnykiv" u pidhotovtsi maibutnikh vykhovateliv [Place "Methods of formation of speech competence of preschoolers" in the preparation of future educators]. *Current problems and prospects of preschool education in the modern educational space: Coll. Scientific method. works* Zhytomyr, pp. 10–12. [in Ukrainian].
9. Ivanova, V.P. & Malyshevska, V.O. (2017). Dydaktychni ihry v lohopedychnii roboti [Didactic games in speech therapy]. *Suchasni problemy lohopedii ta reabilitatsii : materialy VI Vseukrainskoi zaochnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, (14 kvitnia 2017 r., m. Sumy)* – Proceedings of the VI All-Ukrainian Correspondence Scientific and Practical Conference, (April 14, 2017, Sumy). Sumy State Pedagogical University. AS Makarenko. Sumy, pp. 67–71. [in Ukrainian].
10. Iliana, V.M. (2015). Osoblyvosti orhanizatsii korektsiinoї roboty vchytelia-lohopeda z rozvytku fonematychnykh protsesiv u ditei molodshoho shkilnoho viku z tiazhkymy porushenniamy movlennia [Peculiarities of organization of correctional work of a speech therapist on the development of phonemic processes in young children with severe speech disorders]. *Special child: training and upbringing*, No. 2 (74), pp. 45–52. [in Ukrainian].
11. Kalmykova, L.O. (2017). Perspektyvnist i nastupnist v navchanni movy y rozvytku movlennia ditei doshkilnoho i molodshoho shkilnoho viku : psykhohivistychni i linhvistychni vymiry: navch – metod. Posib [Perspective and continuity in the teaching of language and development of speech of preschool and primary school age: psycholinguistic and linguistic dimensions: teaching – method. the tool]. Kyiv, 448 p. [in Ukrainian].
12. Kovshar, O. (2011). Orhanizatsiia movlennievotvorchoi diialnosti yak zasib rozvytku osobystosti doshkilnyka [Organization of speech-creative activity as a means of development of a preschooler personality]. *Pedagogy of higher and secondary school: Coll. Sciences. works*. Kryvyi Rih, Vol. 33. pp. 493–497. [in Ukrainian].
13. Kosenchuk, O.H. (2021). Formuvannia kompetentnosti dytyny: nastupnist doshkilnoi ta pochatkovoї osvity [Formation of child competences: continuity of preschool and primary education]. *Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. No. 3(2). pp. 1–6. [in Ukrainian].
14. Lavrenko, S.O. (2019). Nastupnist doshkilnoi ta pochatkovoї osvity u vymirakh sohodennia: zdobutky ta perspektyvy [Continuity of preschool and primary education in the dimensions of today: achievements and prospects]. *Innovative pedagogy*. Issue. 16. Vol. 2. pp. 23–26. [in Ukrainian].
15. Martynenko, I.V. (2014). Problema komunikatyvno-movlennievoho rozvytku ditei doshkilnoho viku z systemnymy movlennievymy porushenniamy [Problem of communicative and speech development of preschool children with systemic speech disorders]. *Scientific journal of M.P. Drahomanov NPU. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology*. pp. 342–348.

Стаття надійшла до редакції 21.07.2025



“Хто навчає інших, той навчається сам”.

Сенека
давньоримський філософ

“Здобувати знання – значить відкривати у собі людину”.

Іван Франко
видатний український поет

“Система навчання повинна пристосовуватися до учня, але виховувати в ньому здатність пристосовуватися до життя”.

Жан Піаже
швейцарський психолог, філософ



КОНЦЕПТ РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

УДК 378.147:81'243]:316.6

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.340078>

Ельвіра Остапенко, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
ФФ Київського Національного Економічного Університету імені Вадима Гетьмана
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7973-1169>

Інна Машкова, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
і міжкультурної комунікації факультету
МЕіМ Київського Національного Економічного Університету імені Вадима Гетьмана
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9284-7978>

Юлія Мендрух, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
ФФ Київського Національного Економічного Університету імені Вадима Гетьмана
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0580-9197>

Ольга Ходакевич, кандидат психологічних наук, доцент кафедри іноземних мов
ФФ Київського Національного Економічного Університету імені Вадима Гетьмана
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0802-3787>

КОНЦЕПТ РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Стаття присвячена розробці та впровадженню концепту розвитку асертивності студентів економічних спеціальностей у процесі вивчення англійської мови. Автори обґрунтовують важливість асертивної поведінки як ключового фактора успішної професійної комунікації в міжнародному бізнес-середовищі та представляють структуровану програму з п'яти воркшопів тривалістю 5,5 годин. Концепт інтегрує інноваційні методи навчання, включаючи відео-аналіз, рольові ігри, кроскультурні кейс-стаді та цифрові інструменти для розвитку навичок впевненого спілкування англійською мовою. Результати опитування показали позитивну оцінку учасників щодо корисності програми, що підтверджує ефективність запропонованого підходу для формування конкурентоспроможних фахівців економічної галузі.

Ключові слова: асертивність; студенти економічних спеціальностей; англійська мова; комунікативні навички; професійне спілкування; міжкультурна взаємодія; воркшоп.

Табл. 2. Літ. 9.

Elvira Ostapenko, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Foreign Languages Department, at the Faculty of Finance,
Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7973-1169>

Inna Mashkova, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Foreign Languages and Intercultural Communication Department,
Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9284-7978>

Yuliia Mendruk, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Foreign Languages Department, at the Faculty of Finance,
Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0580-9197>

Olha Khodakevych, Ph.D. (Psychology), Associate Professor of the
Foreign Languages Department, at the Faculty of Finance,
Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0802-3787>

THE CONCEPT OF DEVELOPING ASSERTIVENESS IN STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES IN ENGLISH CLASSES

The article is devoted to a well-rounded approach to fostering assertiveness among students in economic specialties within the framework of English language learning. It highlights the urgent requirement for proficient communication skills in the fast-paced global business landscape. Assertiveness is identified as a key skill that allows individuals to share their thoughts and needs openly, while still valuing the viewpoints of others. This balanced communication is essential for thriving in professional settings, especially in cross-cultural business scenarios that economics graduates often encounter. The research proposes a structured methodology featuring a series of five workshops, totaling 5.5 academic hours, that focus on various aspects of assertiveness. Each workshop covers different components: an introduction to assertive communication styles, the use of "I-statements" and active listening, setting and upholding personal boundaries, identifying and addressing manipulation, and

applying these skills in real-world professional situations. To enhance learning, the curriculum utilizes modern educational technologies, including video analysis tools, interactive presentations with QR codes, TED Talks for cross-cultural case studies, role-playing activities with video recordings for self-analysis, and platforms for digital storytelling.

The lexical component focuses on business communication terminology, assertive language patterns, conflict resolution vocabulary, and cross-cultural expressions. Students enhance their ability to express opinions confidently, set professional boundaries, provide constructive feedback, and negotiate with cultural sensitivity. The program has shown significant success, with all participants acknowledging its practical benefits. Feedback reveals improved understanding of assertiveness, greater confidence in communication, and heightened awareness of workplace rights and responsibilities. Participants valued learning about assertive rights, techniques for overcoming anxiety, and strategies for maintaining boundaries while fostering collaboration. This approach effectively integrates language learning with soft skills development, specifically catering to Ukrainian students preparing for international careers. It emphasizes the balance between assertiveness and cultural competence necessary for global business success and contributes to the discourse on the development of relevant communication skills in foreign language education.

Keywords: *assertiveness; economics students; English language; communication skills; professional communication; intercultural interaction; workshops.*

Постановка проблеми. Сучасний світ розвивається стрімко та динамічно, він потребує знаючих й креативних спеціалістів, які можуть створювати ідеї, пропонувати нові сенси та реалізовувати ефективні рішення на користь людства. У цьому процесі особливий інтерес викликає особистість, яка може відчувати зміни, адаптуватися до них і, не втрачаючи свою ідентичність, залишатися собою, розуміти, чим вона хоче займатися в цьому світі, як може реалізувати свої мрії та приносити користь суспільству.

Актуальною є потреба студентства в ефективній самореалізації, можливості використання свого потенціалу у найкращий спосіб, де основна відповідність буде досягатися на важелях першочергової пріоритетності. У цьому аспекті розуміння себе, знання своїх цінностей та пріоритетів, визнання своїх потреб та інтересів, повага до себе та до оточуючих відкриває для людини можливість асертивної взаємодії, яка сприяє кращій комунікації та успіху в діяльності і дозволяє робити це екологічно.

Важливо зазначити, що ефективна комунікація значною мірою визначає успіх людини в житті, її важливою складовою залишається асертивність. Вона дозволяє людині знаходити конструктивні шляхи для свідомої власної реалізації, для відкритого вираження своїх бажань та потреб. Це визначальноє явище має дуже глибоку основу оскільки ґрунтується на розумінні та прийнятті себе, відсутності внутрішніх конфліктів й бажанні генерувати і втілювати в життя своє бачення світу у вигляді ідей, проєктів і т.д.

У процесі будь-якої взаємодії важливо зрозуміти позицію опонента, знайти спільну мову, домовитися, втілити в життя те, що було заплановано. Ці процеси відбуваються значно ефективніше, якщо є чітке усвідомлення своїх цілей, присутня повага до себе і до оточуючих.

Ця думка знаходить підтвердження у роботі Н. Подоляк, яка узагальнює опрацьовані джерела і наводить переклад визначення терміну “асертивність” за С. Стаутом – “асертивна людина та, яка

відповідає за власну поведінку, демонструє самоповагу і повагу до інших, позитивна, слухає, розуміє і намагається дійти до робочого компромісу (С. Стаут, 2002) [6, 78].

Аналіз основних досліджень і публікацій. Поняття “асертивності” широко досліджується науковцями. Цій темі свої роботи присвятили Р. Альберті та М. Еммонс, Дж. Вольпе, С. Стайн та Г. Бук, С. Стаут, Т. Дріга, В. Лучків, В. Мартинюк, Л. Марчук, І. Нагаєвська, Н. Подоляк, О. Санніков, О. Саннікова та інші.

Серед сучасних іноземних досліджень асертивність розглядається як чинник благополуччя, провісник задоволеності життям, як фактор, який знижує академічний стрес. Асертивність досліджується в контексті лідерства, конфліктології, розвитку критичного мислення, емпатії та соціальних навичок і т.д.

В. Мартинюк зазначає, що асертивна поведінка проявляється в умінні:

- вислухати співрозмовника і зрозуміти його почуття і потреби;
- оголосити про свої наміри і сприяти їх реалізації;
- сприймати критику і гідно, аргументовано на неї реагувати;
- відкидати судження співрозмовника, якщо вони неприйнятні, але не переходячи на оцінку його особистості [2, 42].

Науковиця доходить висновку, що асертивна поведінка розвивається на підставі самоаналізу, виражається у потребі у самопізнанні, здатності до самостпостереження, здатності до самообмірковування, аналізу своїх дій та вчинків, здатності контролювати себе, свої думки.

Формування асертивності передбачає знання власних прав та обов'язків, адекватне оцінювання себе й оточуючих, розуміння власних цілей та намірів, спроможність приймати компромісні рішення. Асертивність розвивається саме в соціумі, у контакті з оточенням, іншими людьми.

Таким чином, “асертивна поведінка” передбачає такий спосіб дій, при якому людина здатна активно і послідовно відстоювати свої інтереси, відкрито

КОНЦЕПТ РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

заявляти про свої плани і наміри, поважаючи при цьому інтереси партнерів по взаємодії [2, 43].

Л. Марчук досліджує асертивну поведінку і визначає її як “самоутверджувальну активність, що виражається, передусім, в самостійності, незалежності від інших, в умінні відстоювати свої права та думки при самоповазі й повазі до інших” [3, 17].

Вона вивчає асертивність як набір психологічних якостей індивіда, що формують його поведінку у суспільстві, яка має адекватний характер у критичних ситуаціях, і яка виявляється у впевнених рішеннях як своєчасній реакції на динаміку соціально-психологічних змін та вплив різних чинників.

Ми розділяємо позицію авторки щодо проявів асертивної поведінки, яка на її думку містить в собі:

- здатність вільно виражати думки та почуття;
- відкрите, чесне та пряме спілкування на всіх рівнях взаємодії;
- активна життєва позиція та здатність впливати на події;
- здорова самоповага;
- цілеспрямованість;
- фокус на подоланні перешкод, а не на переживаннях;
- гнучкість та адекватність реакцій у мінливих ситуаціях;
- конструктивна соціальна спрямованість;
- баланс між спонтанністю та самоконтролем;
- наполегливість без агресії;
- орієнтація на успіх, а не на уникнення невдач [4, 29].

У ракурсі нашого дослідження особливий інтерес викликають можливості розвитку саме такої поведінки. Пріоритетність може бути представлена наступними ключовими елементами, які склали основу для формування програми розвитку асертивності:

1. Здорова самоповага створює психологічний фундамент для віри у власні сили, що дозволяє студентам братися за складні завдання і не боятися помилок у процесі навчання.

2. Фокус на подоланні перешкод, а не на переживаннях допомагає студентам конструктивно підходити до академічних труднощів, зосереджуючись на пошуку рішень замість емоційного реагування на невдачі.

3. Орієнтація на успіх формує позитивну мотивацію до навчання, коли студент прагне досягти

високих результатів, а не просто уникнути поганих оцінок, що сприяє більш глибокому та якісному засвоєнню знань.

4. Цілеспрямованість забезпечує здатність встановлювати конкретні навчальні цілі та послідовно їх досягати, що є основою академічного успіху.

5. Здатність вільно виражати думки та почуття дозволяє студентам активно брати участь у навчальних дискусіях, задавати уточнюючі запитання викладачам та ділитися своїми ідеями, що сприяє глибшому засвоєнню матеріалу та розвитку критичного мислення.

6. Активна життєва позиція, яскраво виражений дослідницький інтерес та здатність впливати на події формують проактивний підхід до навчання, коли студент бере відповідальність за власну освіту, шукає додаткові навчальні можливості та ініціює освітні проекти та отримує гідні результати.

Мета статті – презентувати розроблений нами концепт, спрямований на розвиток асертивних комунікативних навичок студентів економічних спеціальностей у контексті вивчення англійської мови. Він може бути інтегрований у навчальні програми з вивчення англійської мови, або використаний самостійно як окремий тренінг.

Виклад основного матеріалу. Мета концепту – розвинути у студентів навички асертивної комунікації англійською мовою для ефективної взаємодії у професійному середовищі.

Завдання:

1. Ознайомити студентів з поняттям асертивності та її відмінністю від пасивної, агресивної та пасивно-агресивної комунікації.

2. Розвинути вміння використовувати “Я”-слововживання англійською мовою.

3. Сформувати навички активного слухання та конструктивного зворотного зв'язку.

4. Навчити розпізнавати маніпуляції та відповідати на них асертивно.

5. Розвинути здатність встановлювати та підтримувати особисті межі у професійному спілкуванні.

6. Засвоїти основні фрази та мовні конструкції для асертивної комунікації англійською мовою.

Цільова аудиторія: студенти економічних спеціальностей, які вивчають англійську мову на рівні не нижче B1.

Тривалість: 5 ворк-шопів по 70 хвилин (всього 5,5 годин).

Таблиця 1

Програма розвитку асертивності студентів

№	Ворк-шоп	Кількість годин	Лексичний блок	Форми та методи інноваційного навчання
1	Вступ до асертивності	1,2	- Key terms: assertive, passive, aggressive, passive-	- Відео-аналіз стилів комунікації (YouTube відео “How to Communicate Assertively 4

**КОНЦЕПТ РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Продовження таблиці 1

№	Ворк-шоп	Кількість годин	Лексичний блок	Форми та методи інноваційного навчання
			aggressive communication - Vocabulary for describing communication styles - Business idioms related to communication	Tips") - Інтерактивна презентація з QR-кодами через Mentimeter [5] - Робота в парах для аналізу комунікативних ситуацій [1] - Онлайн-опитування для самодіагностики через Google Forms
2	“Я”– висловлювання та активне слухання	1,2	- “I” language vs. “You” language phrases - Vocabulary for expressing feelings and needs - Active listening terminology - Phrases for showing empathy	- Трансформаційні вправи з використанням цифрових карток Quizlet - Техніка “Акваріум” для демонстрації активного слухання - Аудіозапис та аналіз власного мовлення через Vocaroo - Застосування мобільних додатків для зворотного зв'язку (Mentimeter, Padlet)
3	Встановлення і захист особистих меж	1,2	- Assertive Bill of Rights [7] - Vocabulary - Phrases for setting boundaries - Polite refusal expressions - Cross-cultural communication vocabulary	- Кроскультурні кейс-стаді з використанням відеоматеріалів TED Talks [8] - Метод “Шість капелюхів мислення” з візуалізацією на Miro - Рольові ігри з відеозаписом для подальшого аналізу через Zoom/MS Teams - Інтерактивна карта особистих і професійних меж на Jamboard
4	Розпізнавання та протидія маніпуляціям	1,2	- Manipulation terminology - Counter-manipulation phrases - Business negotiation - Emotional self-control expressions	- Аналіз відеофрагментів з прикладами маніпуляцій через EdPuzzle - Симуляційні ігри з елементами театралізації через Zoom/MS Teams - Мозковий штурм з використанням онлайн-дошок Miro/Mural - Техніка “Світове кафе” для обміну стратегіями протидії маніпуляціям з використанням Trello для структурування ідей
5	Інтеграція навичок та застосування в професійному контексті	1,2	- Business negotiation terminology - Constructive feedback vocabulary - Professional conflict resolution phrases - Self-development terminology	- Бізнес-симуляція з елементами гейміфікації через Kahoot та Classcraft - Техніка “360-градусний зворотний зв'язок” з документуванням у Google Docs - Створення цифрових історій (digital storytelling) через StoryboardThat - Розробка індивідуальних дорожніх карт розвитку асертивності на платформі Trello/Notion

У таблиці 2 наведемо висновки, які зробили для запитання “З чим йдете з цієї розмови?”, “Що буде себе студенти 1 та 3 курсів, даючи відповідь на те використовувати?”, “Що виявилося корисним?”

Таблиця 2

1.	З цієї розмови можна винести розуміння основ асертивної поведінки: її історичні витоки, ключові характеристики та практичне значення. Найбільш корисним виявилося усвідомлення балансу між особистими правами та повагою до інших як основи ефективної комунікації.
----	---

КОНЦЕПТ РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Продовження таблиці 2

2.	Дуже корисний матеріал, у наш час є дуже актуальним. Поглиблене вивчення цієї теми дає ширше уявлення та нову інформацію. Законспектувала собі поради, дуже корисні. Загалом матеріал був цікавий, мені сподобалось!
3.	З чим йдете з цієї розмови? З розумінням, що асертивність – це не лише впевнена поведінка, а й баланс між самоповагою та повагою до інших. Вона базується на чітких принципах і правах, які допомагають ефективно взаємодіяти в різних сферах життя.
4.	Що виявилось корисним? Корисними були структуровані характеристики асертивної особистості та методи подолання тривожності, які допомагають формувати впевнену поведінку. Особливо важливою є ідея про відповідальність за власні рішення та необхідність встановлення особистих кордонів у спілкуванні.
5.	Після цієї розмови я зрозуміла, що асертивність це не просто впевненість у собі, а здатність відкрито та чесно висловлювати свої думки, зберігаючи повагу до інших. Важливо не тільки усвідомлювати свої права, а й навчитися їх відстоювати без агресії чи маніпуляцій.
6.	Особливо цінним для мене стало знайомство з 10 правами асертивної особистості за М. Смітом. Вони допомагають розмежовувати власну відповідальність і чужі очікування, а також дають змогу приймати самостійні рішення без почуття провини. Я планую використовувати ці принципи в повсякденному житті, особливо у спілкуванні та побудові особистих кордонів. Також корисними виявилися методи подолання тривожності через розвиток впевненої поведінки. Важливо розуміти, що тривожний стан може спотворювати взаємодію з іншими, тому варто свідомо працювати над новими комунікативними навичками.
7.	Загалом, ця тема дає чітке розуміння того, як асертивність впливає на психологічне благополуччя, соціальну адаптацію та професійний розвиток. Вона допомагає знайти баланс між особистими потребами та повагою до інших, що є основою гармонійного спілкування.
8.	Що будете використовувати? Найбільш практичним виглядає усвідомлення прав асертивної особистості за Мануелем Смітом, зокрема право говорити “ні” без почуття провини, право змінювати свою думку та не брати на себе відповідальність за чужі проблеми. Також корисною буде техніка відкритого й чесного спілкування без агресії чи пасивності.
9.	З чим йдете з цієї розмови? Потрібно краще розуміти і цінувати свої почуття та емоції. Я винесла для себе багато цінного, адже тема асертивності особливо важлива для людей. Я хочу використовувати ці знання в повсякденному житті, щоб навчитися не боятися бути собою, бути впевненішою та не піддаватися маніпуляціям. Найбільш корисним для мене стали такі права як: говорити “ні” без почуття провини, висловлювати власну думку та робити помилки без страху осуду, і звісно не виправдовуватись ні перед ким. А також що потрібно навчитися говорити “Я”.

Висновки: у своїй роботі кафедра іноземних мов ФФ КНЕУ ім. В. Гетьмана особливу увагу звертає на якість комунікації, тому тема асертивності має велике значення. Асертивність у професійній іншомовній комунікації особливо важлива для майбутніх фахівців у галузі економіки, які працюватимуть у міжнародному середовищі.

Розвиток асертивності передбачає:

1. Формування навичок впевненого спілкування іноземною мовою, що дозволяє:

- чітко висловлювати свою професійну позицію;
- конструктивно вести переговори;
- ефективно взаємодіяти в міжкультурному діловому середовищі.

2. Практичну реалізацію через:

- моделювання ділових ситуацій;
- проведення рольових ігор з акцентом на асертивну поведінку;
- тренінги з міжкультурної комунікації.

3. Розвиток специфічних мовних компетенцій:

- оволодіння лексикою для впевненого висловлювання;

- засвоєння граматичних конструкцій для ввічливого, але твердого відстоювання своєї позиції;

- практика формулювання аргументованих відповідей.

Розвиток асертивності інтегрується у навчальний процес через:

- включення відповідних комунікативних вправ у практичні заняття;

- використання автентичних матеріалів з прикладами успішної ділової комунікації;

- організацію дискусійних клубів та круглих столів з актуальних професійних тем.

Особливої уваги потребує баланс між асертивністю та міжкультурною компетентністю, що дозволить студентам:

- ефективно комунікувати з представниками різних культур;

- уникати конфліктних ситуацій;

КОНЦЕПТ РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

- досягати професійних цілей у міжнародному середовищі.

Для оцінки прогресу студентів у розвитку асертивних комунікативних навичок можуть бути використані:

- рольові симуляції ділових ситуацій;
- презентації з подальшим обговоренням;
- проєктні роботи в міжнародних командах.

Такий комплексний підхід до розвитку асертивності сприятиме формуванню конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно функціонувати у глобальному професійному середовищі.

Отже, асертивність – це стиль поведінки та комунікації, що характеризується досягненням власних цілей без нехтування інтересів інших. Ця навичка є надзвичайно важливою для майбутніх економістів, менеджерів та бізнес-професіоналів, оскільки дозволяє ефективно вести переговори, відстоювати власну позицію, досягати компромісів та будувати продуктивні робочі стосунки.

Воркшопи з розвитку асертивності виявилися ефективним інструментом для формування важливих комунікативних навичок у студентів економічних спеціальностей, тому “Концепт розвитку асертивності студентів” може бути рекомендований як постійний компонент навчального процесу в рамках вивчення англійської мови для професійних цілей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Журавська Л.М. Соціально-психологічний тренінг: розвиток якостей особистості працівників сфери туризму: навч. посібник для студентів вищих навч. закладів. Київ: Видавничий дім “Слово”, 2006. 312 с.

2. Мартинюк В. Розвиток асертивності фахівця в умовах педагогіки партнерства. “Modern engineering and innovative technologies”. Issue 29, Part 4, 2023. URL: https://www.researchgate.net/publication/376214990_ROZVITOK_ASERTIVNOSTI_FAHIVCA_V_UMOVAH_PEDAGOGIKI_PARTNERSVA

3. Марчук Л.М. Соціально-психологічні особливості формування асертивної поведінки у професійному становленні майбутніх психологів. автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.05 соціальна психологія; психологія соціальної роботи. Київ, 2016. 22 с.

4. Марчук Л.М. Соціально-психологічні особливості формування асертивної поведінки у професійному становленні майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05; Інститут психології імені Г. Костюка. Київ, 2016. 225 с.

5. Нікітіна О. Розвиток концепції навчальної діяльності у психологічних дослідженнях ХХ ст. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 107(2). С. 45–52. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2012_107%282%29_9

6. Подоляк Н. Асертивність психолога як умова ефективного міжособистісного спілкування. *Problems of the humanitarian sciences Psychology Series*, 2021. URL: https://www.researchgate.net/publication/361794784_ASERTIVNIS

T_PSIHOLOGA_AK_UMOVA_EFEKTIVNOGO_MIZOSOBISTISNOGO_SPILKUVANNA-

7. Assertive Bill of Rights. URL: <https://www.k-state.edu/care/old/materials/assertivebill.pdf>

8. Щукіна Е.І., Белякова О.В. Foreign language acquisition through artificial intelligence technology. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/303934> [in English].

9. What are the 4 tips for assertive communication? URL: https://youtu.be/hAxCPAnV3-E?si=_iK7UUL5ssoOKv0t

REFERENCES

1. Zhuravska, L.M. (2006). Sotsialno-psykholohichni treninh: rozvytok yakosti osobystosti pratsivnykiv sfery turizmu [Social-psychological training: development of personality qualities of tourism workers]. Kyiv, 312 p. [in Ukrainian].

2. Martyniuk, V. (2023). Rozvytok asertyvnosti fakhivtsia v umovakh pedahohiky partnerstva [Development of specialist assertiveness in the conditions of partnership pedagogy]. *Modern engineering and innovative technologies*, Issue 29, Part 4. Available at: https://www.researchgate.net/publication/376214990_ROZVITOK_ASERTIVNOSTI_FAHIVCA_V_UMOVAH_PEDAGOGIKI_PARTNERSVA [in Ukrainian].

3. Marchuk, L.M. (2016). Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti formuvannya asertyvnoi povedinky u profesiinomu stanovleni maibutnikh psykholohiv [Social-psychological peculiarities of assertive behavior formation in the professional development of future psychologists]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 22 p. [in Ukrainian].

4. Marchuk, L.M. (2016). Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti formuvannya asertyvnoi povedinky u profesiinomu stanovleni maibutnikh psykholohiv [Social-psychological peculiarities of assertive behavior formation in the professional development of future psychologists]. *Candidate's thesis*. H. Kostyuk Institute of Psychology. Kyiv, 225 p. [in Ukrainian].

5. Nikitina, O. (2012). Rozvytok kontseptsii navchalnoi diialnosti u psykholohichnykh doslidzhenniakh XX st. [Development of the concept of educational activity in psychological research of the XX century]. *Scientific notes Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko. Series: Pedagogical Sciences*, Issue 107(2), pp. 45–52. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2012_107%282%29_9 [in Ukrainian].

6. Podoliak, N. (2021). Asertyvnist psykholoha yak umova efektyvnoho mizhosobystisnoho spilkuvannya [Psychologist's assertiveness as a condition for effective interpersonal communication]. *Problems of the humanitarian sciences Psychology Series*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/361794784_ASERTIVNIS_T_PSIHOLOGA_AK_UMOVA_EFEKTIVNOGO_MIZOSOBISTISNOGO_SPILKUVANNA [in Ukrainian].

7. Assertive Bill of Rights. Available at: <https://www.k-state.edu/care/old/materials/assertivebill.pdf> [in English].

8. Shchukina, E.I. & Bieliakova, O.V. Foreign language acquisition through artificial intelligence technology. Available at: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/303934> [in English].

9. What are the 4 tips for assertive communication? Available at: https://youtu.be/hAxCPAnV3-E?si=_iK7UUL5ssoOKv0t [in English].

Стаття надійшла до редакції 11.06.2025

УДК 94:[159.923.2+323.1+342.814]

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.340079>

Олег Єгрешій, кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України і методики викладання історії Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0639-910X>
Андрій Королько, кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України і методики викладання історії Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7435-5806>

АРХІТЕКТУРА м. СТАНИСЛАВОВА (сер. XVII – поч. XX ст.): ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНИЙ ТА ГРОМАДЯНОЗНАВЧИЙ АСПЕКТИ, ШЛЯХИ АДАПТАЦІЇ ТЕМИ НА УРОКАХ ТА В ГУРТКОВІЙ РОБОТІ В ЗЗСО і ЗПО

У науковій статті автори намагаються розкрити історико-культурний та громадянсько-наглядовий аспекти вивчення архітектури м. Станиславова у ранньомодерну і модерну добу учнями і вихованцями гуртків закладів загальної середньої освіти і закладів позашкільної освіти. Авторами структурували тему, виокремивши чотири розділи: Заснування міста Станиславів; місто в складі Речі Посполитої (1662–1772 рр.); Станиславів під владою Австрійської (Австро-Угорської) монархії; міська культура в XIX – на початку XX ст. Повсякденне життя. Для кращого засвоєння теми автори виокремили три критерії: очікувані результати навчання (ОРН); зміст навчального матеріалу (ЗНМ) та орієнтовні види навчальної діяльності (ОВНД). Відповідно до цього поділу ОРН автори конкретизували – знання; вміння, ставлення/навички. Натомість ОВНД у статті означено наступним чином: короткі повідомлення; пошукові завдання; практичні завдання; завдання з розвитку критичного та системного мислення; творчі завдання; обговорення та дискусії; індивідуальні і групові проекти. Залежно від теми автори намагалися варіювати структурними одиницями ОВНД.

Ключові слова: м. Станиславів; урбаністика; архітектура; культура; громадянська освіта; заклад загальної середньої освіти; заклад позашкільної освіти; гурток; восьмий клас; дев'ятий клас.

Літ. 14.

Oleg Yehrechii, Ph.D. (History), Associate Professor of the History of Ukraine and Methods of Teaching History Department, Vasyl Stefanyk Carpathian National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0639-910X>
Andrii Korolko, Ph.D. (History), Associate Professor of the History of Ukraine and Methods of Teaching History Department, Vasyl Stefanyk Carpathian National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7435-5806>

ARCHITECTURE OF STANYSLAVIV (mid-17th – early 20th centuries): HISTORICAL, CULTURAL AND CIVIC ASPECTS, WAYS OF ADAPTATION OF THE TOPIC TO GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

In the scientific article, the authors try to reveal the historical, cultural and civic aspects of studying the architecture of the city of Stanyslaviv in the early modern and modern era by lyceum students of the eighth and ninth grades. The authors structured the topic by highlighting four sections: The founding of the city of Stanyslaviv; the city as part of the Polish-Lithuanian Commonwealth (1662–1772); Stanyslaviv under the rule of the Austrian (Austro-Hungarian) monarchy; urban culture in the 19th–early 20th centuries. Everyday life. For better mastering of the topic, the authors highlighted three criteria: expected learning outcomes (ERO), content of educational material (ZNM) and indicative types of educational activities (OVND). In accordance with this division of ORN, the authors specified: knowledge, skills, attitudes/skills. Instead, OVND in the article is defined as follows: short messages; search tasks; practical tasks; tasks for the development of critical and systemic thinking; creative tasks; discussions and debates; individual and group projects. Depending on the topic, the authors tried to vary the structural units of OVND.

According to the authors of the article, the acquired knowledge is able to form the ability to: independently select information, establish cause-and-effect relationships between the events that took place in Stanyslaviv and their consequences for the city and its residents; use modern information technologies to search for historical data; form responsibility for the preservation of the historical and architectural heritage of one's native city, respect for the history of the city, and most importantly – the preservation of historical memory and the upbringing of responsibility for preserving the well-being of the city at the present stage. In addition, according to the authors of the article, students will develop a tolerant attitude towards different people and tolerance for different religions; responsibility for the fate of their native land will be fostered, and an active

civic position will be outlined. According to the authors of the article, acquiring knowledge about Stanyslaviv will also form entrepreneurial competence, in particular through understanding the peculiarities of the development of economic relations in the city, and will foster responsibility for preserving the well-being of the city at the present stage.

Keywords: Stanyslaviv; architecture; culture; civic education; eighth grade; ninth grade.

Постановка проблеми. Історична урбаністика по праву вважається одним із найбільш еволюційних напрямків досліджень. Її особливість в тому, що з'являється можливість не лише теоретизувати а й, так би мовити, “практикувати” тобто вивчати історію, культуру, повсякденне життя, мікроісторичний процес як явище тощо окремих конкретно обраних міст. Ведемо до того, що історична урбаністика в особливий спосіб вивчає не лише історію міст, а й історію міського господарства, до певної міри, принципи містобудування, досліджує еволюцію соціокультурного поділу міського простору, вивчає міську культуру, ба навіть ментальність. Під “практикуванням” автори цих рядків розуміють широкі пізнавальні можливості цього напрямку, зокрема у закладах загальної середньої освіти і закладах позашкільної освіти. Здобувачі освіти спроможні і покликані пізнати і знати історичні витоки, культуру, архітектурні особливості своїх “малих батьківщин”, рідних міст, що, своєю чергою, сприятиме, на наш погляд, формуванню у них культурної, соціальної та громадянської компетентностей. Здобувачі освіти у процесі своєї соціалізації цілком природньо прагнуть самореалізації, задоволення своїх соціальних та естетичних потреб та запитів. У цьому контексті вивчення історико-культурної спадщини своїх батьківщин займає особливе місце, адже плекатиме не лише любов до свого рідного населеного пункту, а й вірогідно сприятиме їхній ширшій участі у житті громад, що є атрибутом громадянського суспільства. Не варто забувати, що школа – це своєрідний простір демократії.

Мета статті: означити можливості адаптації до закладів загальної середньої освіти (на прикладі 8 і 9 класу) та в позакласній гуртковій роботі в ЗЗСО і ЗПО теми “Архітектура м. Івано-Франківськ (сер. XVII – поч. XX ст.): історико-культурний та громадянсько-знавчий аспекти вивчення архітектури м. Івано-Франківськ (сер. XVII – поч. XX ст.)”.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Окрема мова про м. Івано-Франківськ, що має давню, славу історію, трепетно зберігає культуру предків – які за багато років витворили у цьому населеному пункті особливу соціокультурну і етноконфесійну мозаїку. 2024 р. вийшов друком посібник для учнів ЗЗСО м. Івано-Франківськ “Івано-Франківськ: сторінки історії” [7] який надає практичні рекомендації учням 8–11 класів щодо вивчення історії і культури рідного міста. 2022 р. побачила світ перша книга науково-популярного видання тандему авторів Р. Діди і В. Устинського

“Життєпис Івано-Франківська” [5]. Окреме місце серед франківськознавчих творів без сумніву належить серії книг – “Моє місто”, яке за останні роки видало цілу низку цінних науково-пізнавальних праць, присвячених різним аспектам історії і культури м. Станиславова (Івано-Франківська). Книги не претендують на статус власне наукових, однак містять надзвичайно насичений пізнавальний історичний матеріал в ділянці історії культури, повсякденного життя, мікроісторії тощо. Визнаним авторитетом вітчизняної історичної урбаністики по праву вважається відома українська дослідниця – Ярослава Верменич – авторка монографії “Історична урбаністика в Україні: теорія містознавства і методика літочислення”, що стала своєрідним путівником для багатьох українських краєзнавців і урбаністів [1]. Варто також відзначити у цьому контексті статтю О. Малярчука “Комплексна забудова й архітектурно-художнє оформлення Івано-Франківська в часи “розвинутого соціалізму”” [9]. Серед методичних праць використано напрацювання відомих українських фахівців з методики – Олени Пометун і Григорія Фреймана “Методика навчання історії в школі” [12]; електронні підручники з громадянської освіти львів'янок Ірини Васильків [3] і Поліни Вербицької [4].

Корисними для нас стали педагогічні праці історико-краєзнавчого змісту Ярослава Треф'яка. В його праці “Методика краєзнавчої роботи в національній школі” розкрито такі аспекти: методика краєзнавчої роботи на уроках історії України, методика позакласної краєзнавчої роботи в школі, системний підхід до краєзнавчої роботи з педагогічними кадрами [14].

Змістовно підготовлений посібник для закладів загальної середньої освіти “Історія Прикарпаття” методистом лабораторії суспільно-гуманітарних дисциплін Івано-Франківський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти Валерієм Островським [10]. Кожна тема у книзі розпочинається невеличким екскурсом у відповідний період літопису України. Це допомагає зіставити та порівняти перебіг подій, які одночасно відбувалися на території нашої Батьківщини і краю. Якщо потрібно дізнатися про життєписи відомих державців-прикарпатців, калейдоскоп повстань чи національно-визвольних подій, утворення політичних партій (товариств, об'єднань) та їх діяльність на землях сучасної Івано-Франківщини є підрозділ “Суспільно-політична історія”. Стосовно матеріалу про сільське господарство, промисловість, ремесла, торгівлю, особливості буденного життя краян, їх

кількісні національні характеристики у певний історичний період, то на допомогу приходить підрозділ “Соціально-економічна історія”. А підрозділ “Історія релігії” ознайомлює читачів із подіями духовного життя на теренах краю. Розповіді про становлення освіти, науки, мистецтва, їх діячів, повідомлення про найунікальніші досягнення та культурні пам’ятки Прикарпаття можна знайти в підрозділі “Історія культури”. В посібнику також поміщені фрагменти історичних джерел, біографії відомих прикарпатців чи осіб, пов’язаних із краєм, уривки літературних творів. До них, а також до кожної теми дібрані запитання і завдання для колективного або самостійного опрацювання. Вони виокремлені особливими позначками.

Особливо цікавим для нашого дослідження став останній розділ цієї книги “Від Станиславова до Івано-Франківська”, де у підрозділах “Під короною Речі Посполитої”, “На шляху до національного відродження” та “Напередодні “Великого зриву”” міститься дидактично-методичний матеріал про історію культури та релігії міста Станиславова другої половини XVI – початку XX ст. [10, 311–342].

Корисною для нас стало електронне видання “Історія Прикарпаття. Веб-книга для вчителя” [8], підготовлене педагогами-методистами Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти під керівництвом В. Островського. Це видання адресоване для педагогів-істориків і може використовуватися під час підготовки та проведення шкільних і позашкільних занять. Вона містить навчальну програму курсу, календарно-тематичне планування уроків та їх моделі. Специфіка моделі кожного уроку така, що вона має чітко скрісталізовану структуру; визначено компетентнісно орієнтовану мету. Родзинкою є професійно укладений методичний коментар, де вказуються найскладніші змістово-організаційні проблеми заняття та способи їх вирішення. Можливо, недоліком укладення такого типу уроків є те, що педагоги-історики користувалися традиційними методами їх впорядкування. Проте усі моделі уроків чи їх елементи апробовувалися на відкритих заняттях, науково-методичних семінарах та педагогічних конференціях [2].

Проте величезним позитивом моделей цих уроків є те, що педагоги вмістили історичні джерела, схеми, таблиці, численні ілюстрації, презентації та ін., що дозволяє учням краще сприймати опрацьований матеріал. Ще одним великим плюсом веб-книги є те, що вона є інтерактивною у користуванні. За допомогою активних гіперпосилань, поміщених у рубриці “Зміст”, можна не гаючи зайвого часу відкрити послідовно чи вибірково файли календарно-тематичного планування, навчальної програми, моделей уроків. Ще одною родзинкою є те, що в моделях уроків поміщені гіпер-

посилання, які дозволяють відкрити відповідну презентацію, електронні енциклопедії, загальнодоступні відеомережі, відвіти сайти музеїв, тощо. Попри те, що всі моделі уроків та інші методичні матеріали поміщені в електронному форматі у відповідній підрубриці “Історія Прикарпаття. Веб-книга для вчителя” головного меню “Історія” рубрики “На допомогу вчителю” офіційного сайту Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, їх можна у звичний для себе спосіб видрукувати [2].

Виклад основного матеріалу. Варто мати на увазі, що вивчення архітектури м. Івано-Франківськ зі зрозумілих причин може бути започатковане ліцеїстами у восьмому класі, адже місто за усталеним даними було створене 1662 р., тобто у ранньомодерну пору. Задля випуклішого вивчення цього питання пропонуємо насамперед чітко структурувати теми. Виокремлено наступні розділи: Заснування міста Станиславів; Місто в складі Речі Посполитої (1662–1772 рр.); Станиславів під владою Австрійської (Австро-Угорської) монархії; Міська культура в XIX – на поч. XX ст. Повсякденне життя. Задля розуміння здобувачами особливостей розвитку архітектури міста м. Івано-Франківськ спершу вартує спонукати учнів до кращого розуміння ними історичних епох. Тобто нами взято за основу аналітичний підхід – від загального до одиничного. Крім того, ми виокремили три складових задля кращого засвоєння теми: Очікувані результати навчання (ОРН); Зміст навчального матеріалу (ЗНМ) та Орієнтовні види навчальної діяльності (ОВНД). Відповідно до цього поділу ОРН ми конкретизували – знання; вміння, ставлення/навички. Натомість, ОВНД нами здебільшого означено наступним чином: короткі повідомлення; пошукові завдання; практичні завдання і завдання з розвитку критичного та системного мислення; творчі завдання; обговорення та дискусії; індивідуальні і групові проекти. Залежно від теми ми намагалися варіювати структурними одиницями ОВНД [12].

Розкриваючи архітектурні пам’ятки періоду заснування міста Станиславова слід націлювати восьмикласників на знання походження назви (існують версії, що засновник міста назвав його на честь свого батька *Станіслава Ревери Потоцького* [13, 18], старшого сина *Станіслава* чи на честь відомого католицького святого *Станіслава Костки*) [7, 6]; дати заснування міста: фігурують 1624, 1644, 1649, 1654 але найпевніше 1662 р.). Учнів доцільно спонукати до аналізу територіально-адміністративних змін та їхнього впливу на життя міста; означувати вміння учнів – визначати на карті умовні територіальні межі тогочасного м. Станиславова; вказувати місця появи перших поселень (*Заболоття, Княгинин, Пасічна*). Важливо також націлювати здобувачів освіти, використовуючи су-

часні інформаційні технології, визначати передумови виникнення міста на цій території, аналізувати та інтерпретувати різномірні статистичні відомості про місто. Оскільки існують різні версії походження назви і дати заснування міста, логічно вчити учнів 8 класу критично ставитися до різних джерел інформації.

Належить націлювати здобувачів освіти підготувати короткі повідомлення про початкові локації, на теренах яких згодом постало місто (*Заболоття, Княгинин, повідомлення про війта села Заболоття Бенедикта Андрушевського тощо*); а також підготувати реферат на тему: “Рід Потоцьких і його роль у заснуванні м. Станиславова”. Вартує підштовхнути учнів та вихованців гуртків до напрацювання практичних завдань, наприклад знайти на сучасній карті село (а нині – мікрорайон міста Княгинин), палац родини Потоцьких, Бастіон св. Андрія чи віднайти на мапі чотири міські передмістя (*Заболотське, Галицьке, Тисменицьке, і Лисецьке*). Слід також націлювати здобувачів освіти до усвідомлення, що архітектурні стилі значною мірою є результатом різних культурних уявлень – національних спільнот, які проживали у м. Станиславова – поляків, євреїв, вірмен, німців, українців (руси́нів). Це, своєю чергою, спроможне сформувати в учнів та вихованців гуртків відповідне ставлення/навички: наприклад сформувати толерантне відношення до різних національностей, їхньої історії, релігії та внеску у розвиток культури м. Станиславова. Успішніших здобувачів освіти слід націлювати на виконання практичних завдань із розвитку критичного та системного мислення, наприклад опрацювати контурні карти з теми тощо.

Розкриваючи архітектурні пам'ятки польського періоду впродовж 1662–1772 рр., доцільно формувати в учнів та вихованців гуртків знання про хронологію, зокрема роки побудови/перебудови Станиславівської фортеці (*1672 р. було закінчено часткову перебудову споруди*), називати імена основних архітекторів (*Франсуа Корассіні, Карл Бенуа, Христіан Дальке*); здобувачі освіти мали б навчитися розрізняти історико-географічні об'єкти м. Станиславова польської доби; ідентифікувати та порівнювати архітектурні стилі будівель міста XVII–XVIII ст. (*бароко, ренесанс, класицизм*). Зміст навчального матеріалу теми “Місто в складі Речі Посполитої (1662–1772 рр.)” в ділянці вивчення тогочасної архітектури за нашим задумом повинен означуватися такими підтемами: Розбудова міста (спорудження першої ратуші – головної споруди міста (*1666 р. було закінчено будівництво першої дерев'яної міської ратуші, 1695 р. постала друга ратуша м. Станиславова*) [13, 20]; храмів (*1658 р. А. Потоцький дозволив українській громаді звести церкву; за привілеєм засновника міста, польська громада впродовж 1672–1703 рр. споруджувала*

католицький костел Пресвятої Діви Марії; кам'яний вірменський костел з'явився 1762 р.; а кам'яна єврейська синагога – 1745 (за іншими джерелами – 1761 р.) [7, 12]. Важливо акцентувати учням, що першим руським (українським) храмом міста була церква Воскресіння Христа Господа, збудована 1601 р. При руській і вірменських церквах було засновано школи та братства, будинок для старих; єврейська громада також збудувала при синагозі початковий освітній заклад) [7, 16]. Доцільно також спрямовувати здобувачів освіти написати короткі повідомлення на тему: “Міські комунікації та інфраструктура міста”, “Історія Станиславівської колегіати” “Бастіон Св. Андрія”, “Монастир Тринітаріїв у місті”, “Єзуїтський колегіум у м. Станиславова”, “Будівничі-архітектори м. Станиславова”, “Геральдичні символи міста”, спорудження сакральних статуй (*статуї Матері Божої, статуї Ісуса Христа, статуї святого Яна Непомука*) у місті протягом 1730–1742 рр. тощо [6, с. 38, 39].

Слід також націлювати учнів та вихованців гуртків до написання пошукових завдань: проілюструвати поняття: *фортеця, костел, бастіон, ратуша, брама*; використовуючи електронні ресурси, розробити карту з позначенням місць основних архітектурних об'єктів міста окресленого періоду (*замку Потоцьких, ратуші, Галицької, Тисменицької і Вірменської брам, костелу, синагоги та ін. чи території міста, в якій осідала польська, руська, вірменська чи єврейська громади*); створити історичний альбом світлин та документів про місто польської доби; з'ясувати значення, застосування та ілюструвати прикладами поняття: *екстер'єр, інтер'єр, баня, дзвіниця*; створити підбірку матеріалів про перші давні площі, вулиці та провулки міста XVIII ст. (*Тринітарську площу, площу Потоцьких, вул. Святого Станіслава, Підзамкову, Підвальну, Затильну та ін.*) [6, с. 62, 63 64]; з'ясувати сучасні назви стародавніх площ та вулиць міста (*площа Падеревського/майдан Шептицького, Брукована/Мазепи, Липова/Тараса Шевченка, Середня/Чорновола*); віднайти на сучасній карті міста найстаріше промислове підприємство м. Станиславова пивоварний завод, початки якого сягають 1760-х рр. тощо [5].

Здобувачі освіти спроможні виконати також практичні завдання і завдання з розвитку критичного та системного мислення: розробити інтерактивну гру до теми; створити тематичний ребус, розробити рекламу про толерантність та терпимість до інших націй і віросповідань, створити лепбук про ярмарки в м. Станиславова (вони, зокрема, відбувалися тричі на рік (*напередодні свята св. Станіслава, у свято св. Андрія, у день Свята Різдва Пречистої Діви Марії*)) [13, 24]; змалювати історичні портрети осіб, які гостювали свого часу у палаці родини Потоцьких у м. Станиславова (*поль-*

ського короля Яна Собеського, австрійського імператора Франца Йосифа II, трансільванського князя Ракоці, дружини гетьмана України Пилипа Орлика тощо) [13, 26–27]. Учні та вихованці гуртків також спроможні виконати творчі завдання: створити інтерв'ю з мешканцем м. Станиславова: українцем, вірменином, євреєм, поляком тощо; написати лист від імені мандрівника, який потрапив до нашого міста у XVII ст.; влаштувати зі здобувачами освіти дискусії та обговорення: “Фортечне укріплення м. Станиславова: переваги і недоліки”; “Як співіснували різні релігійні громади в місті”, “Роль цехів в економічному розвитку міста”, “Чому ринкову площу у м. Станиславові називали “площею смерті”?”; влаштувати групові проекти: виготовити модель фортеці з паперу; намалювати у кольорі родинний герб Потоцьких “Пилява” чи відтворити найстарішу печатку м. Станиславова 1694 р.; створити презентацію про розвиток освіти та науки у ранньомодерному місті тощо.

Набуті восьмикласниками знання за нашим задумом здатні викристалізувати вміння: самостійно добирати інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями, що відбувалися у м. Станиславові та їхніми наслідками для міста і його мешканців; використовувати сучасні інформаційні технології для пошуку історичних даних та створення тематичних таблиць, презентацій; формувати відповідальність за збереження історико-архітектурної спадщини рідного міста, повагу до історії міста, і найголовніше – збереження історичної пам'яті та виховання відповідальності за збереження добробуту міста на сучасному етапі. Крім того у здобувачів освіти формуватиметься толерантне ставлення до різних народів і терпимість до різних віросповідань; виховуватиметься відповідальність за долю рідного краю, окреслюватиметься активна громадянська позиція. Ймовірно, набуття знань про м. Станиславів дотично кристалізуватиме і підприємницьку компетентність, зокрема через розуміння особливостей розвитку економічних відносин міста, плекатиме відповідальність за збереження добробуту міста на сучасному етапі.

Розкриваючи архітектурні пам'ятки періоду перебування міста у складі Австрійської (Австро-Угорської) монархії, доречно формувати у здобувачів освіти знання політичних, економічних, соціокультурних факторів, які впливали на розвиток м. Станиславова останньої чверті XVIII – першої половини XIX ст.; означувати передумови посилення впливів Австрійської (Австро-Угорської) монархії на розвиток міста. Місто змінило статус (відбувся перехід від магнатської до державної власності), Станиславів став центром одного з вісімнадцяти округів Східної Галичини [13, 28]. Відтак формуватимуться вміння учнів: складати ретроспективу подій, відображаючи її контурами історичної доби;

відтворювати історичні портрети діячів, які відіграли ключову роль у подіях, пов'язаних з історією м. Станиславова визначеного хронологічного відтинку; зіставляти кількість жителів і площу міста з кількістю жителів і територією інших міст Галичини; називати прізвища бургомістрів м. Станиславова австрійської доби (*Францішека Краттера (на його честь частину сучасного Вічевого майдану назвали Краттерівкою), Ігнація Новаковського, Антонія Суханека, Казимира Мільбахера, д-ра Ігнація Камінського, Валерія Шидловського, д-ра Артура Німгіна та ін.*) [13, 35; 6, 123].

Ці знання, на наш погляд, формуватимуть відповідне ставлення/навички: виховувати бережливе ставлення до пам'яток архітектури міста; обговорювати локації, пов'язані з подіями життєдіяльності м. Станиславова австрійської доби, враховувати їхнє значення для міста на сучасному етапі; дискутувати про потребу збереження національної спадщини та про роль молодих людей у цьому процесі. Зміст навчального матеріалу теми в ділянці вивчення тогочасної архітектури за нашим задумом повинен означуватися питаннями: Адміністративно-територіальні зміни міста впродовж кінця XVIII – XIX ст.; виникнення нових вулиць (значну частину фортифікацій польського періоду міста було розібрано, а камінням забруковано нові вулиці: *Галицьку, Тисменицьку, Зосину Волю, Заболотівську та ін.*); збільшення чисельності населення та зростання території міста (якщо на початку XIX ст. місто нараховувало усього 5 тис. жителів, то перепис 1847 р. засвідчив майже 11 тис. [7, 18]. Натомість, станом на 1880 р., місто займало територію площею 950 моргів (понад 530 га), налічувало 45 вулиць, 10 площ та 1257 будинків [13, 36]; вивчення етнічної мозаїки міста (перепис 1880 р. зафіксував такі дані: 18,6 тис. становило населення всього м. Станиславова – 10 тис. євреїв (53, 8 %), 5,6 тис. поляків (30,1 %), 2, 8 тис. українців (15 %), 135 німців (0,7 %), 90 вірмен (0,4 %). Це співвідношення не зазнало якихось кардинальних змін на початку XX ст. [5; 13, 30]. Тож додалася німецька національна спільнота, а вірменська у порівнянні з польським періодом як бачимо зменшилася.

Учнів дев'ятого класу можна націлювати на написання коротких повідомлень на тему: “Місто в перші роки панування Австрійської монархії”, “Євстахій Прокопчиць – перший парламентар м. Станиславова”, “Історія Станиславівської ратуші” (1870 р. у місті було відбудовано уже третю за ліком ратушу, яка втім була зруйнована в роки Великої війни) та ін.; пошукових завдань: скласти історичний портрет та означити на карті могилу *Мауриція Гославського* у меморіальному сквері м. Станиславова, скласти мапу, на якій розташувати старі промислові об'єкти міста (одними з найстаріших підприємств м. Станиславова, до слова, вва-

жаються: локомотиворемонтний завод, початки якого сягають 1860-х рр., міський газозавод, завод дріжджів та спирту Ліберманів, шкіряна фабрика Я. Маргошеса та ін. [13, 34]; розглянути фотографії будівель в яких розміщувалися товариства у місті. Учні та вихованців гуртків можна спонукати до виконання творчих завдань: написати есе на тему “Як змінився м. Станиславів у XIX ст.”, створити меми, що відображають реакцію жителів міста на рішення в 1896 р. прокласти трамвайну лінію у місті, намалювати малюнок-фантазію “Наслідки мармулядової пожежі в місті 1868 р.”; на карті відтворити міста, зокрема Станиславів, через які 1866 р. було прокладено першу залізницю [13, 33]; націлювати здобувачів освіти брати участь в індивідуальних чи групових проєктах на тему: створення фрагментів спілкування з ІІІ у форматі питання – відповідь про найцінніші архітектурні споруди міста першої половини XIX ст.; на основі першоджерел створити атлас – план міста XIX ст.; організувати захід у формі інтерв’ю, де один учень виступає в якості журналіста, а інший – гостем міста.

Розкриваючи тему “Міська культура в XIX – на поч. XX ст. повсякденне життя”, логічно формувати в учнів та вихованців гуртків дев’ятого класу знання про національні громади, що проживали в місті; збережені архітектурні споруди, пам’ятники та об’єкти культурної спадщини м. Станиславова австрійської доби. Доречно означувати вміння здобувачів освіти в діяльності ідентифікації історичних пам’яток, уцілілих об’єктів архітектурної спадщини міста, особливо тих, які були пов’язані з іменами відомих історичних діячів; аналізувати особливості повсякденного життя різних національних спільнот, що проживали в м. Станиславові зазначеної історичної доби, аналізувати особливості громадсько-культурного життя міста кінця XIX – поч. XX ст. Своєю чергою, на наш погляд, ці знання та вміння здатні формувати у дев’ятикласників ставлення/навички: розуміння важливості збереження історичного міського ландшафту, формування відповідального ставлення до історії та культури м. Станиславова, відтак виховувати відповідальність за долю своєї країни, плекання активної громадянської позиції. Зміст навчального матеріалу теми за нашим задумом означуватиметься питаннями: “Розбудова м. Станиславова останньої третини XIX – початку XX ст.”, “Архітектурне обличчя міста кінця XIX – поч. XX ст.” (до слова, *наприкінці 1891 р. завершилося будівництво приміщення польського професійного театру імені О. Фредри (нині – обласна філармонія, першим п’ятиповерховим будинком у м. Станиславові став готель “Уніон” (нині вул. Незалежності, 4). Однією з найкрасивіших споруд міста австрійської доби можна вважати будинок Дирекції залізниць (нині приміщення Івано-Франківського національного медичного університету)* [7, 26]; “Па-

м’ятники міста” (зокрема 1910 р. на честь 500-річчя Грюнвальдської битви у нинішньому парку імені Тараса Шевченка постав пам’ятник, зруйнований під час нацистської окупації; 1898 р. до 100 річчя від дня народження польського поета Адама Міцкевича у центрі міста було споруджено пам’ятник, який стоїть на площі понині) [5]; “Станиславівський некрополь” (заснований 1782 р. і вважається давнішим за Личаківський у м. Львові і Байковий у м. Києві. Досі у сквері збереглися надмогильні пам’ятники українському композиторові і диригенту Денисові Січинському, поету, учаснику польського повстання 1863 р. Каролу Свідзінському, фольклористу і громадсько-культурному діячеві Мелітону Бучинському та ін.). Учні та вихованців гуртків в контексті цієї теми можна націлювати на написання коротких повідомлень на тему: “Архітектурні шедеври м. Станиславова австрійської доби”; “Парк імені Цесарівни Єлизавети: історія і сучасність”, “Пам’ятки міста Станиславова” (1858 р.) – один із найвідоміших творів, присвячених місту”. Здобувачів освіти можна спонукати до виконання творчих індивідуальних проєктів: “Один день із життя містянина”, “Некрополі м. Станиславова”, “Сінематограф у м. Станиславові”; підібрати в історичній літературі, електронному павутинні інтернет фото однієї з найкрасивіших будівель міста австрійської доби – будинку Дирекції залізниць; написати коротке оповідання або есе від імені мешканця Станиславова 1914 р. “Яким я бачу м. Станиславів через 100 років?”; укласти текст капсули від імені жителя міста Станиславова 1900 р. “Жителям м. Станиславова початку XXI ст. від імені містян початку XX ст.”. Здобувачів освіти варто спонукати до виконання наступних пошукових завдань: розробка екскурсії некрополями міста; картографування імен видатних вихідців м. Станиславова; укладення карти з позначенням втрачених пам’яток міста; добір фотографій та інших візуальних матеріалів, що ілюструють повсякденне життя містян пізньоавстрійської пори; укладення історичного фотоальбому міста початку XX ст.; написання есе “Станиславів – мала батьківщина видатних людей”; розробка карти з позначенням пам’яток міст м. Станиславова пов’язаних із постаттю Івана Франка; укладення історичного альбому з фотографіями відомих персоналій міста кінця XIX – початку XX ст. тощо. Доречно також запропонувати учням та вихованцям гуртків підготувати груповий проєкт: розваги містянина в м. Станиславові XIX ст.; індивідуальні проєкти: “Якщо би трамвайний рух у м. Станиславові був таки запроваджений напередодні Великої війни, то якими сучасними вулицями міста міг би пролягти його маршрут?”, “Відомі діячі культури, поховані на Станиславівському некрополі”. Доречними є завдання для дискусій на тему: значення відкриття

української гімназії для української громади; зміни в розвитку освіти в м. Станиславові в часи австрійського панування. Вірогідно, що логічними були би практичні завдання і завдання з розвитку критичного та системного мислення: організувати екскурсію п'ятьма основними пам'ятками міста австрійської доби або написати текст про м. Станиславів початку XX ст., використовуючи фонетичний правопис “желехівка”. Також реально влаштувати різномірні обговорення та дискусії. Пропонуємо відповісти на такі питання: Чи можна вважати австрійський період історії м. Станиславова найуспішнішим у його історії? Чи дійсно “мармулядова” пожежа 1868 р. мала катастрофічні наслідки для розвитку міста? Чи був вплив Івана Франка на історію культури м. Станиславова настільки значним, що його ім'ям вартувало називати місто 1962 р.? Чи дійсно м. Коломия на зламі XIX і XX ст. переважала м. Станиславів у культурному плані? Ці тези необхідно обґрунтувати.

Висновки. Можна констатувати про широкі пізнавальні можливості історичної урбаністики для донесення їх учням і вихованцям гуртків у закладах загальної середньої освіти і закладах позашкільної освіти. Здобувачі освіти спроможні пізнати історичні витоки, культуру, архітектурні особливості м. Станиславова, що, своєю чергою, сприятиме формуванню у них культурної, соціальної та громадянської компетентностей. Вивчення історико-культурної спадщини м. Станиславова спроможне плекати не лише любов до свого рідного населеного пункту, здобувачі освіти, як видається, у процесі своєї соціалізації здатні задовольнити свої соціальні та естетичні запити, що сприятиме їхній участі у житті громад, що є звісно атрибутом громадянського суспільства. У результаті отримання знань у здобувачів освіти формуватимуться вміння відтворювати ретроспективу історичних подій, змальовувати історичні портрети діячів, які відіграли ключову роль у подіях, пов'язаних з історією м. Станиславова визначеного хронологічного відтинку; зіставляти події історії міста з подіями в інших містах Галичини та Австрійської імперії. Крім того, отримані знання формуватимуть в учнів навички: виховувати бережливе ставлення до пам'яток архітектури міста; обговорювати локації, пов'язані з подіями життєдіяльності м. Станиславова; з'ясовувати їхнє значення для міста на сучасному етапі; дискутувати про потребу збереження національної спадщини та про роль молодих людей у цьому процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верменич Я. Історична урбаністика в Україні: теорія містознавства і методика літочислення. Київ: Інститут історії України НАН України. 2011. 306 с.
2. Вступ до електронного видання “Історія Прикарпаття. Веб-книга для вчителя”. Передмова. *Історія При-*

карпаття. Веб-книга для вчителя. URL: <https://www.ippo.if.ua/predmety/istoriya/index.php?r=site/stattya&id=1419>

3. Громадянська освіта. Інтегрований курс. Рівень стандарту. Повторне видання. 10 клас. Васильків І.Д. Астон 2023. URL: <https://uahistory.co/pidruchniki/vasilkiv-civil-education-integrated-course-10-class-2023-standard-level-reissue/52.php>.

4. Громадянська освіта. Інтегрований курс. Рівень стандарту. Повторне видання. 10 клас. Вербицька П.В. “Літера ЛТД”. 2023. URL: https://uahistory.co/pidruchniki/verbizka-civil-education-integrated-course-10-class-2023-standard-level-reissue/#google_vignette

5. Діда Р., Устинський В. Життєпис Івано-Франківська. Кн. 1. 2022. Івано-Франківськ: “Лілея НВ”. 768 с.

6. Зелінський Ю. Нарис історії міста Станиславова. Івано-Франківськ: Лілея-НВ. 2021. 207 с.

7. Івано-Франківськ: сторінки історії. /Упорядник Ігор Антонюк. Івано-Франківськ: Лілея НВ. 2024. 96 с.

8. Історія Прикарпаття. Веб-книга для вчителя [електронне видання]. URL: <https://ippo.if.ua/predmety/istoriya/index.php?r=site/annot&id=392>

9. Малирчук О. Комплексна забудова й архітектурно-художнє оформлення Івано-Франківська в часи “розвинутого соціалізму”. Київ: Інститут історії України НАН України. *Науковий і культурно-просвітний краєзнавчий часопис Галичина*. № 33. 2020. С. 126–136. DOI: <https://doi.org/10.15330/gal.33.126-136>.

10. Островський В. Історія Прикарпаття. Посібник для загальноосвітніх навчальних закладів. Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2008. 352 с.

11. Пам'ятки історії та культури Івано-Франківська. Кн. IV. Некрополі Івано-Франківська. Серія “Моє місто”. № 31/ 1. Івано-Франківськ: Лілея НВ. 2012. 223 с.

12. Пометун О., Фрейман Г. Методика навчання історії в школі. Київ: Генеза, 2006. 328 с.

13. Станиславів-Станіслав-Івано-Франківськ (до 350-річчя Івано-Франківська): монографія / Керівник авторського колективу, головний редактор В. Великочий. Івано-Франківськ-Львів-Київ: Манускрипт-Львів. 2012. 584 с.

14. Треф'як Я. Методика краєзнавчої роботи в національній школі. Івано-Франківськ, 2002. 110 с.

REFERENCES

1. Vermenych, Ya. (2011). *Istorychna urbanistyka v Ukrayini: teoriya mistoznavstva i metodyka litochyslennya* [Historical urbanism in Ukraine: theory of urban studies and chronology methodology]. Kyiv Institute of History of Ukraine, NAS of Ukraine. 306 p. [in Ukrainian].

2. Vstup do elektronnoho vydannya “Istoriya Prykarpattya. Veb-knyha dlya vchytelya” [Introduction to the electronic edition “History of Precarpathia. Webbook for teachers”]. *Forerword. History of Precarpathia. Webbook for teachers*. Available at: <https://www.ippo.if.ua/predmety/istoriya/index.php?r=site/stattya&id=1419> [in Ukrainian].

3. Hromadyanska osvita. Intehrovanyy kurs. Riven standartu. Povtorne vydannya. 10 klas. Vasylykiv I. D. Aston 2023. [Civics. Integrated course. Standard level. Reprint. Grade 10]. Available at: <https://uahistory.co/pidruchniki/vasilkiv-civil-education-integrated-course-10-class-2023-standard-level-reissue/52.php>. [in Ukrainian].

4. Hromadyanska osvita. Intehrovanyy kurs. Riven standartu. Povtorne vydannya. 10 klas. Verbytska P.V. [Civic education. Integrated course. Standard level. Reprint. Grade 10]. “Litera LTD”. Available at: <https://uahistory.co/pidruchni>

ПОСТАТЬ ІВАНА ВИГОВСЬКОГО У ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

ki/verbizka-civil-education-integrated-course-10-class-2023-standard-level-reissue/#google_vignette [in Ukrainian].

5. Dida, R. & Ustynskyi, V. (2022). Zhytyepys Ivano-Frankivska [Biography of Ivano-Frankivsk]. Book 1. Ivano-Frankivsk, 768 p. [in Ukrainian].

6. Zelinskyi, Yu. (2021). Narys istoriyi mista Stanislava [A sketch of the history of the city of Stanislaviv]. Ivano-Frankivsk, 207 p. [in Ukrainian].

7. Ivano-Frankivsk: storinky istoriyi (2024). [Ivano-Frankivsk: pages of history]. Compiled by Igor Antonyuk. Ivano-Frankivsk, 96 p. [in Ukrainian].

8. Istoriya Prykarpattia. Veb-knyha dlya vchytelya [History of Prykarpattia. Webbook for teachers]. Available at: <https://ippo.if.ua/predmety/istoriya/index.php?r=site/anot&id=392> [in Ukrainian].

9. Malyarchuk, O. (2020). Kompleksna zabudova y arkhitekturno-khudozhnye oformlennya Ivano-Frankivska v chasy "rozvynutoho sotsializmu" [Complex development and architectural and artistic decoration of Ivano-Frankivsk in the times of "developed socialism"]. *Scientific and cultural and educational local history magazine Galicia*, No. 33, pp. 126–136. DOI: <https://doi.org/10.15330/gal.33.126-136>. [in Ukrainian].

10. Ostrovskiy, V. (2008). Istoriya Prykarpattia. Posibnyk dlya zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [History of the Carpathians. Manual for general educational institutions]. Ivano-Frankivsk, 352 p. [in Ukrainian].

11. Pamyatky istoriyi ta kultury Ivano-Frankivska (2012). Nekropoli Ivano-Frankivska. Seriya "Moye misto" [Historical and cultural monuments of Ivano-Frankivsk. Necropolis of Ivano-Frankivsk. Series "My city"]. Book IV. No. 31/1. Ivano-Frankivsk: Lileya NV. 223 p. [in Ukrainian].

12. Pometun, O. & Freyman, H. (2006). Metodyka navchannya istoriyi v shkoli [Methodology of teaching history in school]. Kyiv, 328 p. [in Ukrainian].

13. Stanislaviv-Stanislav-Ivano-Frankivsk (do 350 richchya Ivano-Frankivska) [Stanislaviv-Stanislav-Ivano-Frankivsk. (to the 350 th anniversary of Ivano-Frankivsk)]. *Monograph*. Head of the author's team, editor-in-chief V. Velykochyi. Ivano-Frankivsk-Lviv-Kyiv, 584 p. [in Ukrainian].

14. Trefyak, Ya. (2002). Metodyka krayeznavchoyi roboty v natsionalnyi shkoli [Methodology of local history work in the national school]. Ivano-Frankivsk, 110 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 04.07.2025

УДК 37.091.64:94(477)]929 І.Виговський

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.340080>

Степан Кобута, кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України і методики викладання історії факультету історії, політології і міжнародних відносин Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9210-3319>

ПОСТАТЬ ІВАНА ВИГОВСЬКОГО У ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

У статті проаналізовано відображення постаті гетьмана Івана Виговського (†1664) у шкільних підручниках з історії України. Визначено, що І. Виговський, як гетьман 1657–1659 рр., постав як видатний військовий і дипломат, чия діяльність була спрямована на вихід Козацької держави з-під впливу Московії та створення союзу з Річчю Посполитою й іншими державами. Загалом відзначено, що у навчальній літературі І. Виговський – це продовжувач курсу Богдана Хмельницького, особливо у сфері дипломатії, проте глибина біографічного та культурного контексту часто залишається недостатньою. Зокрема, мало висвітлено його шлях до влади, походження з української дрібної шляхти, багатомовність, освіта та досвід роботи генеральним писарем, що формували його як державного діяча. Підкреслено роль І. Виговського у розвитку Генеральної канцелярії, його участь у підготовці ключових договорів та культурно-освітніх ініціативах, зокрема покровительстві Київському братському колегіуму. Аналіз підручників показав, що теми, пов'язані з І. Виговським, часто подаються у спрощеному вигляді через раннє включення складних подій (Козаччина, Руїна) до шкільної програми, відсутність належної актуалізації у старших класах та університетських курсах. При цьому автори підручників намагаються уникати мови ворожнечі та представляти конфлікти XVII ст. як боротьбу рівних сторін із наголосом на прагненні козаків до політичної незалежності.

Ключові слова: гетьман Іван Виговський; шкільні підручники; історія України; Конотопська битва; Гадяцька угода; Руїна.

Лім. 16.

Stepan Kobuta, Ph.D. (History), Associate Professor of the History of Ukraine and Educational Methodology Department, Faculty of History, Politology and International Relations, Vasyl Stefanyk Carpathian National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9210-3319>

THE FIGURE OF IVAN VYHOVSKY IN UKRAINIAN HISTORY TEXTBOOKS

The article analyzes the portrayal of Hetman Ivan Vyhovskiy (†1664) in Ukrainian history textbooks. It has been determined that I. Vyhovskiy, as Hetman from 1657–1659, emerged as an outstanding military leader and diplomat whose activities were aimed at liberating the Cossack state from Muscovite influence and forming an alliance with the Polish-Lithuanian

Commonwealth and other states. Overall, it is noted that in educational literature, I. Vyhovsky is considered a continuation of Bohdan Khmelnytsky's course, especially in the field of diplomacy, but the depth of the biographical and cultural context often remains insufficient. Specifically, his path to power; his origins from the Ukrainian petty nobility; his multilingualism, his education, and his experience as a general scribe, which shaped him as a statesman, are poorly covered. The role of I. Vyhovsky in the development of the General Chancellery is highlighted, as is his participation in the preparation of key treaties and cultural and educational initiatives, particularly his patronage of the Kyiv Brotherhood College. An analysis of textbooks revealed that topics related to I. Vyhovsky are often presented in a simplified manner due to the early inclusion of complex events (the Cossack era, the Ruin) in the school curriculum, the lack of proper updating in higher grades and university courses. At the same time, textbook authors try to avoid hate speech and present 17th-century conflicts as a struggle between equal parties, emphasizing the Cossacks' desire for political independence.

Keywords: Hetman Ivan Vyhovsky; school textbooks; history of Ukraine; Battle of Konotop; Hadiach Treaty; Ruin.

Постановка проблеми. Постать Івана Виговського (†1664) актуальна для дослідження крізь призму викладання історії України у школі. Насамперед гетьман (1657–1659) проявив себе як видатний полководець, що, однак, не дивно, зважаючи на військову кар'єру до та після початку Хмельниччини. Його перемога над царськими військами біля Конотопу стала однією із найбільших поразок Московії у XVII ст. Щоправда, навіть дипломатичний хист та досвід ведення переговорів із різними тогочасними урядами не дав можливості перетворити цю звитягу у щось більше, ніж просто військовий тріумф. З точки зору сучасності, не варто сумніватися, що плани розбудови нової трансформованої Речі Посполитої (Гадяцька угода 1658 р.) у складі фактично трьох держав неможливо було реалізувати, у тому числі й через царські інспірації, підкріплені щедрим грошовим забезпеченням. Складні події, що становлять частину історичної пам'яті українців, необхідно надалі досліджувати. Однак, не менш важливо зацікавлювати підростаючі покоління у вивченні минулого. Це перетворює аналіз відповідних шкільних підручників з історії на актуальне завдання дослідження постаті Івана Виговського на основі відповідної навчальної літератури для шкільного вжитку.

Аналіз основних досліджень. Історіографія постаті видатного гетьмана досить розлога. Дослідники присвятили чимало уваги проблемам укладання Гадяцької унії [2], біографічним подробицям життя І. Виговського [11], соціально-політичному протистоянню у козацькому середовищі після смерті Богдана Хмельницького й функціонуванню інституції генерального писаря загалом [9]. Варто зазначити, що останні дослідження досить успішно вписуються у контекст поступової трансформації викладання історії України у школах [5], зокрема через звернення до актуальних джерел інформації [10], публікацій історичних матеріалів та найновіших дискусій.

Історична проблематика Козаччини справедливо посідає ключове місце у шкільній програмі з історії України [1, 142]. Як влучно зауважив Ярослав Дашкевич, без врахування ролі козацької організованої військової сили український народ перестав би

існувати [6, 197–198]. Щоправда, багатогранні та надзвичайно складні історичні процеси, як становлення Козацької держави, розвиток військового мистецтва, дипломатичні відносини XVII–XVIII ст., а також період Руїни й чимало інших контроверсійних тем включені до переліку тем шкільного курсу з історії вже у 8-му класі. Очевидно, такий вік є досить раннім для повноцінного сприйняття такої проблематики.

До того ж, ці теми надалі не отримують належної актуалізації, що призводить до поганого розуміння чималої кількості важливих і болючих для сучасності питань (наприклад, щодо укладення Переяславського договору 1654 р. чи визначення Руїни, Гайдамаччини тощо). Тож, тематика може бути засвоєна учнями у спрощеному вигляді, адаптованому до вимог середньої школи. Короткі університетські курси історії України, ймовірно, не здатні кардинально змінити цю ситуацію.

Тож, такий стан справ поставив перед авторами підручників додаткові виклики: не просто викласти послідовність подій, а й спонукати учнів до критичного осмислення, пробудити їхній інтерес, щоб вони могли у майбутньому самостійно відтворити цілісну картину та відновити причинно-наслідкові зв'язки. Окрім того, важливим аспектом є уникнення мови ворожнечі, що є обов'язковою умовою для допуску підручників до конкурсу та отримання відповідних грифів від МОНУ. Водночас, ця кропітка робота із дотриманням усіх вимог не повинна негативно впливати на якість та “читабельність” тексту, що актуалізує потребу ретельного редагування. Примітно, що у проаналізованих підручниках технічні аспекти виконані на високому рівні, а зміст відповідних параграфів не зображує Річ Посполиту як відвертого антагоніста, натомість представляє рівнозначну боротьбу двох сторін, підкреслюючи національні прагнення козаків як виразників політичної волі українського народу.

Мета статті – проаналізувати відображення постаті гетьмана Івана Виговського (†1664) у шкільних підручниках з історії України.

Виклад основного матеріалу. Якщо коротко проаналізувати зміст популярних підручників з історії України, можна отримати певну узагальнену картину того, на чому акцентують (і на чому не

акцентують) авторські колективи. Постаť гетьмана І. Виговського та його політика є важливою частиною історії України наприкінці 1650-х років, періоду, який згодом отримав назву "Руїна" [4; 14]. У підручниках надано докладну характеристику приходу гетьмана до влади. І. Виговський обійняв посаду гетьмана після смерті Богдана Хмельницького 27 липня 1657 р. Генеральна Рада обрала його гетьманом тимчасово, до досягнення Юрія Хмельницького повноліття. Очоливши уряд, І. Виговський продовжив політику свого попередника, розгорнувши активну дипломатичну діяльність. Попри прагнення віддалитися від Московщини, його політика активізувала прибічників союзу з Московією. Проти гетьмана виступили запорожці та частина лівобережних полків на чолі з Яковом Барабашем і Мартином Пушкарем [14]. Ці збройні сутички розпочалися навесні 1658 р., і в конфлікт втрутилися московити, підбурюючи старшину проти гетьмана. І. Виговський придушив заколот, але ціна виявилася надзвичайно високою – чимало козаків загинуло. У підручниках вдалося додати думку Наталі Яковенко, української історикині, яка вважала, що антимосковські настрої генеральної старшини та ближче знайомство з політичними звичаями Московського царства пришвидшили пошук альтернативних варіантів союзництва [15; 16]. Вона також вказала, що він продовжив курс, розпочатий Б. Хмельницьким, щодо налагодження контактів з Польщею. Варто відзначити, що використання сучасних здобутків української історіографії виразно збагатило текст підручників, який доповнений картами та відповідними ілюстраціями.

Авторські колективи зосередилися на проблемі зовнішньої політики І. Виговського [15; 3]. Зокрема, його контакти з Московщиною охарактеризовано з позиції аналізу внутрішньої війни та зовнішньої загрози, особливо від Московщини, які знесилювали державу. І. Виговський розумів, що московська політика посилювала залежність Козацької держави, але не вирішувала мети примирення з Річчю Посполитою та Кримським ханством. У відповідь на Гадяцьку угоду, 21 вересня 1658 р. цар видав грамоту, якою закликав усунути І. Виговського та розпочав відкриті воєнні дії. Велике московське військо чисельністю до 100 тис. осіб на чолі з князем Олексієм Трубецьким рушило на Україну навесні 1659 р. Із цього випливав наступний важливий фрагмент – Конотопська битва (8 липня 1659 р.). Московські війська оточили Конотоп 21 квітня, але двомісячна героїчна оборона міста дала змогу гетьману зібрати достатні сили, включаючи українські, польські та кримські війська. 8 липня 1659 р. відбулася генеральна битва біля Конотопа, в якій козаки та кримські татари на чолі з І. Виговським здобули перемогу, завдавши московським військам втрат до 30 тис. осіб [4; 14; 15]. Наголошено на

тому, що у бою загинув цвіт тогочасної московської кінноти. Резонанс від поразки був настільки великим, що цар Олексій Михайлович вийшов до народу у жалобній одежі, й жах охопив Москву. Водночас, не зважаючи на докладні й досить емоційні описи Конотопської битви, військовому мистецтву козацького війська та спільним діям із кримцями приділено небагато уваги. Така позиція повинна бути переглянута, оскільки перебіг генеральної битви відбувався за чітким, добре спланованим сценарієм, що додатково демонструє важливість умінь планувати свої дії та умовні дії противника на полі бою.

У підручниках наголошено на наслідках Конотопської битви [3; 14]. Подальший перебіг подій звів цю перемогу нанівець: запорожці напали на терени Кримського ханства, змусивши хана повернути військо додому. Серед козацтва також зросло невдоволення. У серпні 1659 р. колишній соратник Виговського Тиміш Цецюра перейшов на бік московитів, отримавши посаду наказного гетьмана. І. Виговський втратив підтримку суспільства, і у вересні 1659 р. на Генеральній раді в Германівці гетьманом було обрано Юрія Хмельницького [4]. І. Виговському довелося рятуватися в польських володіннях.

Автори наголосили на Гадяцькій угоді (16 вересня 1658 р.), як на важливому політичному здобутку І. Виговського, що так і не був реалізований повністю [3; 4; 14]. Гетьман розпочав переговори з польськими урядовими колами щодо підписання повноцінної мирної угоди на умовах старої ідеї реформування Речі Посполитої в державу трьох народів. Головними переговорниками з українського боку були Юрій Немирич і Павло Тетеря. За підсумками переговорів, 16 вересня 1658 р. було підписано Гадяцьку угоду, згідно з якою Військо Запорозьке входило до Речі Посполитої як третій член федерації – Велике князівство Руське. Угода передбачала збройні сили Великого князівства Руського у 60 тис. реєстровців і 20 тис. найманого війська, щорічне отримання 100 козаками шляхетства, амністія та збереження всіх козацьких привілеїв. Православне міщанство зрівнювалося в правах з католиками, Києво-Могилянська академія визнавалася вищим навчальним закладом на рівні з іншими польськими університетами, а православні митрополит і четверо єпископів отримували місця в сенаті триєдиної держави. Також передбачалося відкриття ще одного вищого православного навчального закладу, школи і друкарні.

Щоправда, вже на сеймі в травні 1659 р. польська сторона звузила домовленості. До складу української держави мали увійти лише землі Брацлавського, Київського і Чернігівського воєводств (повторюючи Зборівську угоду), а козацьке військо скорочувалося до 30 тис. При гетьмані мали пере-

бувати 10 тис. найманців. Фактично, Гадяцька угода так і не набула практичного значення.

Інші дипломатичні контакти представлено досить стисло: І. Виговський також відновив відносини з Трансильванією, Валахією та Молдовою, а його дипломатичні місії сягали Бранденбургу та Пруссії. 16 жовтня 1657 р. було укладено українсько-шведську Корсунську угоду, яка визнавала українців “вільним народом” й загалом виглядала цілком перспективним політичним напрямом, який не було реалізовано [4; 14].

Таким чином, політика Івана Виговського характеризувалася прагненням вивести Українську козацьку державу зі сфери впливу Московщини та укласти більш вигідні союзи, зокрема з Річчю Посполитою та Швецією. Однак внутрішня боротьба та протиріччя в українському суспільстві, посилені зовнішнім втручанням, завадили реалізації його планів.

Існує, на нашу думку, відчутний перелік об’єктів, на яких вартувало би наголосити у шкільній літературі. Насамперед мовиться про багатогранну постать гетьмана І. Виговського, його тривалий шлях до гетьманської булави [11, 20–25]. Хоча у проаналізованих навчальних підручниках докладно описано його походження та освіту, на цих питаннях можна було би сконцентруватися значно докладніше. Підручники могли б глибше висвітлити, що сімейство Виговських належало до прошарку дрібних українських шляхтичів, що розширило би розуміння соціальної бази Козащини у середовищі школярів. Також варто наголосити на блискучій освіті І. Виговського – він блискуче володів кількома мовами (церковнослов’янською, польською, латинською), майстерно володів словом і надзвичайно каліграфічно писав. Його досвід у Київській міській канцелярії, де він “вигострив язика” латиною та дослідженням права, навчився розуміти “про все” (*de omni scibili*), а також його знання польських звичаїв, сеймових конвокацій, сеймиків та нарад посольської ізби, є важливою частиною його професійного становлення.

Відповідні матеріали, які би визначили професійні якості І. Виговського, наводив відомий дослідник доби Хмельниччини Іван Крип’якевич. Науковець зазначав, що розвиток та значне посилення ролі уряду генерального писаря нерозривно пов’язані з постаттю Івана Виговського. Завдяки його зусиллям, ця посада піднялася з одного з найнижчих місць серед військової старшини на друге місце після гетьманської, здобувши величезний вплив в управлінні усієї Козацької держави. Західні джерела навіть почали називати генеральних писарів канцлерами. І. Виговський був “правою рукою” Богдана Хмельницького, його радником і співтворцем усіх державних справ. За життя Б. Хмельницького між ними не було серйозних розбіжностей. Сьогод-

ні навіть важко визначити, що у великому державотворенні того часу належало виключно гетьману, а що було їхнім спільним доробком. Фактично, І. Виговський керував Українською державою в останній рік життя Богдана Хмельницького, коли той був тяжко хворий [9, 30–31].

Фактично, участь І. Виговського у зовнішній політиці була визначальною. Він був присутній на всіх аудієнціях іноземних послів у гетьмана. Провадив переговори спільно з гетьманом або самостійно, особливо коли гетьман був хворий. Генеральний писар брав участь в укладанні найважливіших договорів, таких як Зборівський (1649), Білоцерківський (1651) та Переяславський (Березневі статті) 1654 р. з Москвою [7, 185]. Він також був спів-автором низки універсалів Богдана Хмельницького.

І. Виговський відповідав за складання всієї дипломатичної кореспонденції, а його Генеральна канцелярія, яку він розбудував, функціонувала як своєрідне “міністерство закордонних справ” і “певною мірою міністерство внутрішніх справ”. Така спів-участь проявлялася також у тому, що І. Виговський паралельно з листами гетьмана Богдана Хмельницького до іноземних правителів писав власні грамоти до цих володарів, їхніх канцлерів або радників. Загалом, за короткий час свого гетьманування, І. Виговський видав щонайменше 136 документів. Він був високоосвіченою людиною, оскільки отримав освіту, напевно, у Києво-Могилянському колегіумі.

Такий більш розлогий портрет державного діяча XVII ст. дав би змогу зрозуміти не тільки історичний контекст української історії, але також певний приклад історії людини, що сама досягла управлінських висот завдяки освіті, праці та наполегливості. Фактично, наголос на таких чеснотах у навчальній літературі майже відсутній, що значно зменшує виховний потенціал таких видань [8, 245].

Небагато уваги присвячено покровительству І. Виговського культурі та освіті. Варто підкреслити, що гетьман, київський воєвода був покровителем Київського братського колегіуму, домагався для нього статусу Академії (тобто університету) і підкреслював свою дружбу з ректором колегіуму Феодосієм Софоновичем. Зрештою, появу Львівського університету пов’язують із частковою реалізацією Гадяцької угоди, що також дотично вказує на зацікавлення гетьмана у подальшому освітньому розвитку Гетьманщини. Такі факти важливі для розуміння його ролі в трансформації української культури.

Додаткових тлумачень також потребуватимуть політичні нюанси гетьманства І. Виговського та початків “Руїни”. Автори підручників могли б більш докладно пояснити, як внутрішні розбрати, поява різних орієнтацій серед козацької старшини (православних і лівобережних полків), а також

зовнішні впливи (Польщі та Московії) підважували позиції уряду Української держави та самого І. Виговського з перших днів його гетьманства [13, 185]. Особливо важливо було б детальніше викласти причини та наслідки Гадяцького договору 1658 р. та Конотопської битви 1659 р., як ключових, але часто спрощених подій [2]. В окремих випадках напрошуються актуальні паралелі: можна проводити зіставлення між добою І. Виговського та сучасними гібридними війнами та “братніми” підступами [2, 48], що би зробило історію більш живою та актуальною для учнів.

Цікавим питанням також є невизначеність місця поховання І. Виговського [12, 140–143]. У цілому, локалізація могили гетьмана І. Виговського, як і багатьох інших українських гетьманів, залишається дискусійним. В Україні й досі відсутній Пантеон героїв-засновників, а дослідження щодо місця поховання видатного державного діяча XVII ст. тривають. Це може стимулювати інтерес до історичних досліджень, зокрема краєзнавчого спрямування. Не менш важливо показати, як постать І. Виговського неоднозначно сприймалася сучасниками і як її таврувала радянська ідеологія [16, 370–379], а також як сучасні українські та зарубіжні історики намагаються об’єктивно розібратися в складній долі гетьмана та його політики. Такий підхід формуватиме критичне мислення у здобувачів освіти.

Висновки. Отже, загальні образи векторів політики І. Виговського в українських шкільних підручниках формуються і трансформуються внаслідок розвитку сучасної історіографії. Тобто, автори навчальних матеріалів звертають увагу на сучасний науковий стан проблематики, їхні погляди залежать від наступної еволюції наукових поглядів. Таку тенденцію можна оцінити цілком позитивно, тому що це вказує на демократичність у підборі фактажу (різні авторські колективи, що працюють над текстами підручників, здатні використовувати різні набути історіографії. Водночас, деякі тексти усе ще потребуватимуть переоцінки, оскільки частково ретранслюють застарілі стереотипи до розуміння постаті гетьмана І. Виговського та його особи на тлі історичних подій. Загалом, на чому варто наголосити, риторика авторських колективів відчутно трансформувалася, ставши значно більш уважною до польської проблематики. Окреслені напрями можуть стати важливими для подальшої трансформації шкільних підручників з історії України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Батурина С. Історія України в загальній схемі радянської історії (на основі аналізу підручників союзних республік). *Сіверянський літопис*. 2019. Вип. 3. С. 140–152.
2. Боляновський А. Гадяцька угода 1658 року: головні автори, аналіз змісту й засад співіснування договірних сторін. *Україна-Польща: історична спадщина і суспільна*

свідомість. 2025. Вип. 18. С. 30–55. DOI: <https://doi.org/10.33402/up.2025-18-02>

3. Власов В., Панарін О., Топольницька Ю. Історія України: підручник для 8 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Літера ЛТД, 2021. 256 с.

4. Гісем О., Мартинюк О. Історія України: підручник для 8 класу закладів загальної середньої освіти. Харків: Вид-во “Ранок”, 2021. 192 с.

5. Гурська О., Паршин І. Підручники з історії України як елемент формування історичної пам’яті 1991–2001 років (на прикладі постаті короля Данила Романовича). *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 60(2). С. 12–18. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-2-2>

6. Дашкевич Я. “Учи неложними устами сказати правду”: історична есеїстика. Київ: Темпора, 2011. 826 с.

7. Жакова І. Козацтво в польських шкільних підручниках з історії. *Zaporizhzhia Historical Review*. 2024. Вип. 7(59). С. 179–191. DOI: <https://doi.org/10.26661/zhv-2022-7-59>

8. Киридон А. Політика пам’яті в Україні (1991–2015 рр.). *Україна Європа світ. Міжнародний збірник наукових праць. Серія: історія, міжнародні відносини*, 2015. Вип. 15. С. 244–250.

9. Крип’якевич І. Студії над державою Богдана Хмельницького. Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип’якевича НАН України, 2024. 498 с.

10. Михайловський В. Наші королі – Reges Nostri. Володарі та династії в історії України (1340–1795). Київ: Темпора, 2023. 432 с.

11. Мицик Ю. Гетьман Іван Виговський. Київ: КМ Академія, 2004. 84 с.

12. Рудий В. До історії замку Даниловичів – Виговських у с. Руда Жидачівського району Львівської області. *Фортеця “Тустань”*. 2009. Вип. 1. С. 135–143.

13. Турченко Ф. Як створювалися перші підручники з історії України. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. 2016. Вип. 45(1). С. 177–191.

14. Хлібовська Г., Наумчук О., Крижановська М. Історія України: підручник для 8 класу закладів загальної середньої освіти. Тернопіль: Астон, 2021. 192 с.

15. Щупак І., Черкас Б., Бурлака О., Власова Н., Галушко К., Кронгауз В., Піскарьова І., Секиринський Д. Історія України: підручник для 8 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Орion, 2021. 224 с.

16. Яковенко Н. Паралельний світ. Дослідження з історії уявлень та ідей в Україні XVI–XVII ст. Київ: Критика, 2021. 415 с.

REFERENCES

1. Baturyna, S. (2019). Istoriiia Ukrainy v zahalnoi skhemi radianskoi istorii (na osnovi analizu pidruchnykiv soiuznykh respublik) [History of Ukraine in the general scheme of Soviet history (based on the analysis of textbooks of the Union republics)]. *Siverian Chronicle*, No. 3, pp. 140–152. [in Ukrainian].
2. Bolianovskiy, A. (2025). Hadiatska uhoda 1658 roku: holovni avtory, analiz zmistu y zasad spivisnuvannia dohovirnykh storin [Hadiach Agreement of 1658: Main Authors, Analysis of the Content and Principles of Coexistence of the Contracting Parties]. *Ukraine Poland: Historical Heritage and Public Consciousness*, No. 18, pp. 30–55. DOI: <https://doi.org/10.33402/up.2025-18-02> [in Ukrainian].
3. Vlasov, V., Panarin, O. & Topolnytska, Yu. (2021). Istoriiia Ukrainy: pidruchnyk dlia 8 klasu zakladiv zahalnoi

serednoi osvity [History of Ukraine: a textbook for the 8th grade of secondary education institutions]. Kyiv, 256 p. [in Ukrainian].

4. Hisem, O. & Martyniuk, O. (2021). Istoriiia Ukrainy: pidruchnyk dlia 8 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity [History of Ukraine: a textbook for the 8th grade of secondary education institutions]. Kharkiv, 192 p. [in Ukrainian].

5. Hurska, O. & Parshyn, I. (2023). Pidruchnyky z istorii Ukrainy yak element formuvannia istorychnoi pamiaty 1991–2001 rokiv (na prykladi postati korolia Danyla Romanovycha) [Textbooks on the History of Ukraine as an Element of the Formation of Historical Memory in 1991–2001 (on the Example of King Danylo Romanovych)]. *Current Issues of the Humanities*, No. 60(2), pp. 12–18. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-2-2> [in Ukrainian].

6. Dashkevych, Ya. (2011). “Uchy nelozhnymy ustamy skazaty pravdu”: istorychna eseistka [“Learn to tell the truth with unfalsed lips”: a historical essayist]. Kyiv, 826 p. [in Ukrainian].

7. Zhakova, I. (2024). Kozatstvo v polskykh shkilnykh pidruchnykakh z istorii [Cossacks in Polish school history textbooks]. *Zaporizhzhia Historical Review*, No. 7 (59), pp. 179–191. DOI: <https://doi.org/10.26661/zhv-2022-7-59> [in Ukrainian].

8. Kyrydon, A. (2015.) Polityka pamiaty v Ukraini (1991–2015 rr.) [Politics of memory in Ukraine (1991–2015)]. *Ukraine Europe world. The International Collection of Scientific Works Series: History, International Relations*, No. 15, pp. 244–250. [in Ukrainian].

9. Krypiakievych, I. (2024). Studii nad derzhavoiu Bohdana Khmelnytskoho [Studies on the State of Bohdan Khmelnytsky]. Lviv, 498 p. [in Ukrainian].

10. Mykhailovskyi, V. (2023). Nashi koroli – Reges Nostri. Volodari ta dynastii v istorii Ukrainy (1340–1795) [Our Kings – Reges Nostri. Rulers and Dynasties in the History of Ukraine (1340–1795)]. Kyiv, 432 p. [in Ukrainian].

11. Mytsyk, Yu. (2004). Hetman Ivan Vyhovsky [Hetman Ivan Vyhovsky]. Kyiv, 84 p. [in Ukrainian].

12. Rudyi, V. (2009). Do istorii zamku Danylovychiv – Vyhovskikh u s. Ruda Zhydachivskoho raionu Lvivskoi oblasti [To the History of the Danylovych – Vyhovsky Castle in the Village of Ruda, Zhydachiv District, Lviv Region]. *Tustan Fortress*, No. 1, pp. 135–143. [in Ukrainian].

13. Turchenko, F. (2016). Yak stvoriuvalysia pershi pidruchnyky z istorii Ukrainy [How the first textbooks on the history of Ukraine were created]. *Scholarly Works of the Faculty of History, Zaporizhzhia National University*, No. 45(1), pp. 177–191. [in Ukrainian].

14. Khlibovska, H., Naumchuk, O. & Kryzhanovska, M. (2021). Istoriiia Ukrainy: pidruchnyk dlia 8 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity [History of Ukraine: a textbook for the 8th grade of secondary education institutions]. Ternopil, 192 p. [in Ukrainian].

15. Shchupak, I., Cherkas, B., Burlaka, O., Vlasova, N., Halushko, K., Kronhauz, V., Piskarova, I. & Sekyrynskyi, D. (2021). Istoriiia Ukrainy: pidruchnyk dlia 8 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity [History of Ukraine: a textbook for the 8th grade of secondary education institutions]. Kyiv, 224 p. [in Ukrainian].

16. Yakovenko, N. (2002). Paralelnyi svit. Doslidzhennia z istorii uiavlennia ta idei v Ukraini XVI–XVII st. [Parallel World. Research on the History of Representations and Ideas in Ukraine in the 16th–17th Centuries]. Kyiv, 415 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 06.08.2025

“Справжнє навчання починається з подиву”.

Аристотель
давньогрецький філософ

“Навчальна діяльність має вести до виховання вільної та сильної особистості”.

Тригорій Ващенко
український педагог, науковець

“Історія – це дзеркало, в якому народ бачить себе”.

Іван Франко
видатний український поет

“Хто забуває свою історію, той втрачає своє коріння”.

Михайло Грушевський
український історик, громадський і політичний діяч

“Шкільний підручник повинен бути ключем, а не замком”.

Василь Сухомлинський
український педагог

ДЕЯКІ МЕТОДИЧНІ ПОРАДИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ПРОТИДІЇ НЕГАТИВНОГО ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ОСОБОВИЙ СКЛАД

УДК 355.231(477)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.340081>

Юрій Юрчак, старший викладач кафедри загальновійськових дисциплін
Національної академії Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9506-3228>

ДЕЯКІ МЕТОДИЧНІ ПОРАДИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ПРОТИДІЇ НЕГАТИВНОГО ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ОСОБОВИЙ СКЛАД

Завдання Державної прикордонної служби України полягає в забезпеченні цілісності державного кордону та захисту суверенних прав України у прилеглий зоні, включаючи морську економічну зону. Під час військового вторгнення країни-агресора виникає проблема охорони й захисту державного кордону в умовах складного збройного конфлікту, що на початковому етапі набув характеру гібридної війни на Сході та Півдні України. Загрозу національній безпеці, суверенітету й територіальній цілісності країни спричинені агресивними діями країни-агресора, яка прагне анексувати територію України.

У статті висвітлено деякі методичні поради щодо формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до протидії негативного інформаційно-психологічного впливу на особовий склад агресора в умовах інформаційної війни. Аналіз наукової літератури, присвяченої проблемі, виявив різноманіття підходів до проблеми, що розглядається, і неоднозначність у поглядах науковців щодо визначення деяких методичних порад. З'ясовано одностайність позицій учених, що запропоновані поради виконують роль своєрідного "містка" між теоретичними засадами та практичною їх реалізацією. Вони використовуються як вираження методологічних основ формування певного явища, яке стріє досягненню заздалегідь визначених педагогічних цілей шляхом інтеграції інновацій у освітній процес. У процесі дослідження окреслено деякі методичні поради, необхідні для підготовки майбутніх офіцерів до ефективної протидії негативному інформаційно-психологічному впливу агресора в контексті інформаційної війни. Обґрунтовано необхідність удосконалення системи забезпечення національної безпеки України з урахуванням специфіки Державної прикордонної служби України. Вивчено окремі підходи до визначення протидії гібридної війни, визначено сутність та загальні риси гібридної війни, проаналізовано проблемні питання захисту національних інтересів на державному кордоні.

Ключові слова: методичні поради; майбутні офіцери-прикордонники; тактика; готовність до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу; загальновійськові дисципліни; формування готовності протидії негативному інформаційно-психологічному впливу.

Літ. 12.

Yuriy Yurchak, Senior Lecturer of the Combined Military Disciplines Department,
Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the
State Border Guard Service of Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9506-3228>

SOME METHODOLOGICAL ADVICE ON FORMING THE READINESS OF FUTURE FOREIGN OFFICERS TO COUNSEL THE NEGATIVE INFORMATIONAL AND PSYCHOLOGICAL INFLUENCE ON THE PERSONNEL

The task of the State Border Service of Ukraine is to ensure the integrity of the state border and protect the sovereign rights of Ukraine in the adjacent zone, including the maritime economic zone. During the military invasion of an aggressor country, the problem of protecting and defending the state border arises in the conditions of a complex armed conflict, which at the initial stage took on the character of a hybrid war in the East and South of Ukraine. Threats to national security, sovereignty and territorial integrity of the country are caused by the aggressive actions of the aggressor country, which seeks to annex the territory of Ukraine.

The article highlights some methodological advice on forming the readiness of future border guard officers to counteract the negative informational and psychological impact on the aggressor's personnel in the context of information warfare. The analysis of the scientific literature devoted to the problem revealed a variety of approaches to the problem under consideration and ambiguity in the views of scientists regarding the definition of some methodological concepts. The unanimity of the position of scientists was found that the proposed advice serves as a kind of "bridge" between theoretical principles and their practical implementation. They are used as an expression of the methodological foundations of the formation of a certain phenomenon, which contributes to the achievement of predetermined pedagogical goals by integrating innovations into the educational process. In the process of the study, some methodological advice necessary for preparing future officers to effectively counteract the negative informational and psychological impact of the aggressor in the context of information warfare was outlined. The need to improve the system of ensuring the national security of Ukraine, taking into account the specifics of the State Border Service of Ukraine, was substantiated. Separate approaches to determining the counteraction to hybrid war, the essence and

ДЕЯКІ МЕТОДИЧНІ ПОРАДИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ПРОТИДІЇ НЕГАТИВНОГО ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ОСОБОВИЙ СКЛАД

general features of hybrid war are determined, and problematic issues of protecting national interests at the state border are analyzed.

Keywords: *methodological advice; future border guard officers; tactics; readiness to counter negative informational and psychological influence; combined-arms disciplines; formation of readiness to counter negative informational and psychological influence.*

Постановка проблеми. Майбутні офіцери-прикордонники навчаючись за своїми спеціальностями та програмами, основою якої є загальновійськова підготовка на кафедрі загальновійськових дисциплін, на цих заняттях зосереджується увага на бойових завданнях, що виникають під час виконання оперативно-бойових завдань в умовах негативного інформаційно-психологічного впливу ворога російської федерації [5]. Після завершення навчання за зазначеною Програмою та успішного проходження екзаменаційних випробувань військовослужбовці вважаються такими, що володіють підготовкою, та направляються для подальшого проходження служби до підрозділів органів Державної прикордонної служби України.

У сучасних умовах ефективність виконання завдань майбутніми офіцерами прикордонниками оперативно-службового характеру безпосередньо залежить від індивідуальної готовності протидіяти негативному інформаційно-психологічному впливу, що визначає актуальність зазначених питань у контексті аналізу змісту навчання [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання протидії негативному інформаційно-психологічному впливу майбутніх офіцерів-прикордонників є предметом уваги численних науковців. Загальнотеоретичні аспекти протидії негативному інформаційно-психологічному впливу досліджували (О. Галус, Л. Зданевич, О. Мозолєв, О. Поліщук, Л. Романишина,) [3], дидактичних чинниках становлення здатності молодших співробітників прикордонної служби до професійної реалізації в контрольних пунктах пропуску міжнародного значення (Ю. Адамчук) [1], інформаційно-психологічному пресингу під час перебування в неволі (В. Філіпенко, М. Павлюк) [7]. Способи протидії, спрямовані на протидію деструктивним інформаційним впливам на прикордонників у період збройного конфлікту, досліджували (В. Журавель, С. Бурбела та інші) [4].

У більшості цих досліджень висвітлено особливості процесу формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до протидії негативного інформаційно-психологічного впливу на особовий склад. На нашу думку слід надати науковій ідеї, рекомендації, що мають вагомe значення для вирішення зазначеного питання.

Аналіз практичного досвіду підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до протидії негативному інформаційно-психологічному, що нині не-

достатньо враховується особливості професійної роботи, приділяється недостатньо уваги розвитку готовності протидіяти негативному інформаційно-психологічному впливу.

У дослідженнях авторів розкриваються теоретичні положення, які актуальні у межах нашого дослідження. Щодо практичних рекомендацій, методичних порад щодо розвитку готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до протидії негативного інформаційно-психологічного впливу на особовий склад, існує потреба їх створення та доцільність застосування в освітньому процесі [4].

Метою статті є висвітлення деяких методичних порад щодо формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до протидії негативного інформаційно-психологічного впливу на особовий склад.

Результати дослідження. Опрацювання військової і психолого-педагогічної літератури, а також емпіричних й прикладних заходів щодо підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу на особистий склад, сформували підґрунтя для створення деяких методичних порад, які можуть бути імплементовані у навчальний процес майбутніх офіцерів-прикордонників шляхом удосконалення змістового наповнення освітньої діяльності відповідно до сучасних загроз і викликів [8], які створює російська федерація проти України:

моделювання обставин оперативно-службової діяльності офіцера-прикордонника із відпрацюванням послідовності дій у складних умовах; оптимізація самоспостереження майбутніх офіцерів-прикордонників через оцінку власної спроможності до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад;

формування готовності до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад за допомогою інтерактивних способів навчання (ключових і комбінованих вправ, службових імітаційних ігор за змодельованими сценаріями, комплексних практичних занять прикладного характеру, тренувальних заходів, розбору ситуацій, семінарів-тренінгів, навчально-тренувальних сесій) [9];

реалізація методологічних засад протидії негативному інформаційно-психологічному впливу (принципи повного розкриття, усвідомленості та ініціативи, наукової аргументованості та зрозумілості, структурності й поступовості, принцип наглядності, стійкого та збалансованого розвитку), а

ДЕЯКІ МЕТОДИЧНІ ПОРАДИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ПРОТИДІЇ НЕГАТИВНОГО ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ОСОБОВИЙ СКЛАД

також базових положень концепції і практики підготовки (урахування цілей як підстави для формування структури тренувальної діяльності; організація тренувального процесу за цільовими програмами; концентрація зусиль на протидії негативному інформаційно-психологічному впливу під час бойових дій, спрямованому на протидію негативному інформаційно-психологічному впливу; побудова системи заходів з протидії негативному інформаційно-психологічному впливу тощо);

впровадження в підготовку щодо протидії негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад навчального посібника “Тактика застосування інформаційно-психологічних впливів, спрямованих на війська та цивільне населення”.

становлення здатності до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад необхідно здійснювати на підґрунті методичної системи, що є комбінацією різноманітних підходів, а також педагогічних засобів і прийомів навчального процесу майбутніх офіцерів-прикордонників та включає у свою структуру: організаційно-цільовий блок (він охоплює мету, зміст, концепцію, принципи, педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до протидії негативного інформаційно-психологічного впливу на особовий склад під час виконання оперативно-бойових завдань) і змістово-результативний блок (містить сукупність педагогічних дій, форматів, засобів, інструментів, за допомогою яких забезпечується результативність відповідного процесу, сам підсумок, діагностичні засоби для його визначення та опису);

Запропонована методика передбачає реалізацію за такими напрямками: виховний (заняття з професійної підготовки, психологічної протидії, моделювання ситуації досягнення, переконування, надання прикладу, стимулювання, конкуренція), навчальний (інструктаж, роз’яснення, інформування, демонстрація, виправлення, практична діяльність, рольова взаємодія, індивідуальні завдання), діагностичний (тестування, анкетування, практичні вправи, рефлексія, експертне оцінювання, об’єктивні характеристики, виконання завдань, підсумковий контроль) [10].

Засвоївши програму навчання, майбутні офіцери-прикордонники:

набувають відповідний рівень обізнаності, що необхідний для реалізації оперативно-службової роботи у межах обраного фаху;

демонструють здатність самостійно виконувати оперативно-бойові завдання у відповідності до чинного законодавства та обов’язків;

реалізують знання з протидії негативному інформаційно-психологічному впливу, пов’язані з захистом Батьківщини;

орієнтуються у ситуаціях нетипового характеру

на власні дії відповідно до законодавчих вимог.

У зв’язку з цим готовність до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад передбачає наявність сформованих компонентів психологічного і правового спрямування. Відповідно, значущим чинником є впровадження різноманітних підходів і засобів підготовки.

До ключових аспектів психологічної підготовки ми відносимо:

ознайомлення майбутніх офіцерів прикордонників із тактикою негативного інформаційно-психологічного впливу, як вона працює;

вивчення способів їх ідентифікації негативного інформаційно-психологічного впливу;

застосування під час навчання прикладів негативного інформаційно-психологічного впливу та обговорення, обрання та вивчення засобів протидії;

розвиток стійких умінь до використання прийомів протидії негативного інформаційно-психологічного впливу;

накопичення досвіду емоційно-вольової стійкості;

відпрацювання імітованих загрозливих обставин і тренування варіантів їх подолання;

набуття навичок щодо протидії негативному інформаційно-психологічному впливу в умовах обмеженого часу, нестачі інформації, непередбачуваних ситуацій, за наявності перепон у виконанні завдань із необхідністю суворого дотримання регламентів;

розвиток у майбутніх офіцерів-прикордонників ініціативності, автономності при реалізації службово-бойових завдань, спроможності до активних дій у ситуаціях, відсутності вказівок від командирів;

навчання технік і методів внутрішньої психологічної стабілізації у ході виконання обов’язків;

зміцнення взаємної психологічної сумісності та продуктивності злагоджених дій в загальновійськових підрозділах.

Акцентуємо увагу на конкретизації типів засобів протидії негативному інформаційно-психологічному впливу та рівень його використання прикордонник визначає самостійно, виходячи з наявної оперативно-бойової ситуації.

У зв’язку з тим, що підготовка до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад є функцією підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, для її результативного здійснення застосовуються вправ, що відповідають меті формування спеціальних якостей і навичок, потрібних у загальновійськовій діяльності [11]. Ми тлумачимо протидію негативному інформаційно-психологічному впливу як підготовку, що виявляється в рівні готовності майбутніми офіцерами прикордонниками, набуті через отримання теоретичних знань, практичних навичок та умінь, орієнтованих на протидію негативному інформаційно-

ДЕЯКІ МЕТОДИЧНІ ПОРАДИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ПРОТИДІЇ НЕГАТИВНОГО ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ОСОБОВИЙ СКЛАД

психологічного впливу. У цьому контексті розуміється як процес, що виступає основною формою реалізації цілей підготовки.

Більшість дослідників поділяють процес формування та вдосконалення засвоєння протидії негативному інформаційно-психологічного впливу і методів її здійснення на три фази: формування первинного розуміння щодо протидії негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад; етап первинного та детального освоєння способів протидії; етап закріплення й оптимізації методики виконання протидії [3].

Процедура опанування знаннями, як правило, стартує з окреслення мети. Після цього аналізується методична структура обраних дій або технік.

Майбутні офіцери прикордонники залучені до навчального процесу глибоко аналізують конкретну вправу або техніку. Розглядаються як функціональні характеристики, так і можливі обставини, що можуть виникнути у специфічній обстановці оперативно-бойовій діяльності; беруться до уваги індивідуальні особливості кожного. Формування уявлення про конкретну дію або техніку поділяється на декілька стадій: роз'яснення методу; демонстрація дії; самостійне ознайомлення з теоретичними основами протидії негативному інформаційно-психологічному впливу [12].

Подальшою фазою є формування і деомоторного бачення процесу. Завданням майбутніх офіцерів прикордонників є інтерпретація отриманих уявлень про протидію негативному інформаційно-психологічному впливу і їх "трансформація" у оперативно-бойову діяльність. Особовий склад повинен усвідомлювати процес протидії негативному інформаційно-психологічному впливу у тісному взаємозв'язку з сьогоденням. На цьому етапі ключову функцію відіграють когнітивні процеси, чуттєве сприйняття, а також здатність оперувати вже наявними знаннями про окремі техніки для вирішення складніших завдань, що мають подібну структуру.

Далі настає етап прикладного засвоєння протидії негативному інформаційно-психологічному впливу. Уточнюючи та поглиблюючи теоретичне сприйняття, майбутні офіцери прикордонники набувають умінь і навичок ефективної протидії негативному інформаційно-психологічному впливу. На цьому етапі, на нашу думку, результативність майбутніми офіцерами прикордонниками залежить від педагогічної компетентності викладача, зокрема його здатності допомогти сформуванню стійкої асоціації між поставленими задачами та вже набутим досвідом.

Як демонструє досвід, у процесі опанування видів протидії негативному інформаційно-психологічному впливу недостатньо лише засвоїти відпо-

відний обсяг різнопланових теоретичних положень і прикладних навичок. У процесі дослідження ми дійшли висновку про необхідність також усвідомлювати їхню взаємодію, логічну послідовність та значущість у реалізації обов'язків у межах службово-оперативної практики, з урахуванням особистого досвіду. Тому, організовуючи ознайомлення майбутніх офіцерів-прикордонників з практичними завданнями, слід поєднувати навчальний матеріал із прикладним змістом [13].

На початку освітнього процесу майбутні офіцери-прикордонники ще не стикаються безпосередньо з відпрацюванням технічних елементів протидії негативному інформаційно-психологічному впливу, уже на цьому етапі формуються психомоторні установки, свідоме та вольове спрямування на реалізацію дії, що закладає необхідний емоційно-вольовий та функціональний стан.

Це забезпечується впровадженням різнопланових вербальних і візуальних способів, що сприяють отриманню відомостей, потрібних для подальшого засвоєння методів протидії негативному інформаційно-психологічному впливу або певного способу дії. Усвідомлена участь військовослужбовця у процесі відпрацювання завдання відіграє провідну роль у формуванні мотивації до вдосконалення спроможності реагувати на негативний інформаційно-психологічний вплив супротивника, спрямований на особовий склад.

Поглиблене осмислення навчального процесу в сфері протидії негативному інформаційно-психологічному впливу не обмежується лише навичками внутрішнього самоконтролю, але й дозволяє подолати суттєвий недолік – пасивність у діях майбутніх офіцерів-прикордонників, повертаючи їх до активної розумової діяльності. Такий підхід до навчання забезпечує високий рівень підготовленості до виконання завдань у межах службово-оперативної практики.

Складено інструктивні настанови управлінському апарату з питання формування спроможності майбутніх офіцерів-прикордонників прикордонної служби в умовах протидії негативному інформаційно-психологічному впливу агресора на персонал:

розвивати професійну зацікавленість майбутніх офіцерів-прикордонників шляхом удосконалення структури освітнього процесу відповідно до актуальних викликів і небезпек, створення ситуацій, наближених до діяльності у сфері оперативної служби офіцера-прикордонника, з практикуванням чіткої послідовності дій у стресових обставинах;

удосконалювати здатність до саморегуляції у майбутніх офіцерів-прикордонників прикордонної служби через критичне оцінювання власної підготовленості до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу на військовий колектив;

впроваджувати сучасні активні форми навчання

ДЕЯКІ МЕТОДИЧНІ ПОРАДИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ПРОТИДІЇ НЕГАТИВНОГО ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ОСОБОВИЙ СКЛАД

(ключові й комбіновані завдання, професійно орієнтовані рольові моделі за сценаріями конкретних ситуацій, комплексні прикладні тренування, сесії підготовки, розбір обставин, курси, симуляційні заняття);

керуватись загальними положеннями протидії негативному інформаційно-психологічному впливу (засади гармонійного розвитку, усвідомленості та ініціативності, наукового підходу і зрозумілості, послідовності і системності, принцип ілюстративності, стійкості знань і комплексного розвитку) та основними законами теорії і практики, а також унікальним принципом цілісної підготовки до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу на військовий контингент (який визначає ключові фази, на яких усі прикордонники мають акцентувати увагу).

Висновки. Отже, на підставі застосування аналізу військової і педагогічної літератури з досліджуваної проблематики, проведення педагогічних спостережень, бесід і опитувань викладачів було визначено, що зазначені методичні поради істотно впливають на ефективність підготовки майбутніх офіцерів прикордонників до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу агресора в умовах інформаційної війни та професійної діяльності, спрямованої на протидію негативному інформаційно-психологічному впливу агресора. При визначенні методичних порад, які можуть реалізуватись як методичні рекомендації, враховувалося, що вони є структурним каркасом для впровадження педагогічних моделей. Оскільки готовність майбутнього офіцера до виконання “правильних” професійних дій розглядається як певна педагогічна модель, яку важливо враховувати у навчально-виховному процесі ВВНЗ, було висунуто гіпотезу, що кожна методична рекомендація має бути орієнтована на формування конкретного компонента досліджуваної діяльності.

Перспективами подальшого є дослідження передового педагогічного досвіду та накопичення власного щодо педагогічних умов протидії негативного інформаційного впливу на військовополоненого з боку ворога, а також дослідження шляхів протидії негативному інформаційному впливу на особовий склад у полоні противника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адамчук Ю. Педагогічні умови формування готовності молодших інспекторів прикордонної служби до професійної діяльності у пунктах пропуску для міжнародного сполучення. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвуз. зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: Видавничий дім “Гельветика”, 2020. Вип. 33. Т. 1. С. 245–251.

2. Бойовий статут механізованих військ (відділення) (Проект). Львів, 2020. 208 с.

3. Галус О., Романишина Л., Мозолев О. Формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у контексті розвитку корпоративної культури військового ЗВО. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія “Педагогічні науки”*, 2024. № 4, С. 24–30.

4. Журавель В., Бурбела С., Юрчак Ю. Деякі педагогічні питання протидії негативному інформаційному впливу на особовий склад органу охорони державного кордону в умовах війни. *Молодь і ринок*. 2024. № 1 (221). С. 73–77. DOI: 10.24919/2308-4634/2024.298619.

5. Мозолев О., Романишина Л., Галус О. Сучасний розвиток корпоративної культури офіцерів силових структур. *Молодь і ринок*, 2024. 12 (232), С. 16–20. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.317469>

6. Паливода А.В. Бойовий статут механізованих і танкових військ Сухопутних військ Збройних Сил України. Частина III (взвод, відділення, екіпаж). Вид. 2-е стереотип. Київ: Паливода А.В., 2020. 332 с.

7. Філіпенко В.В., Павлюк М.О. Інформаційно-психологічний тиск у полоні. In *The 4 th International scientific and practical conference “Science in the modern world: innovations and challenges”*. (December 19–21, 2024) Perfect Publishing, Toronto, Canada. 2024. 722 p. (p. 483).

8. Юрчак Ю., Романишина Л. Актуалізація проблеми формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу в контексті інформаційної війни. *Науковий фаховий журнал СДПУ. Серія педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 5–6 (129–130). С. 261–270. DOI: 10.24139/2312-5993/2023.05-06/261-270.

9. Юрчак Ю. Підготовка майбутніх офіцерів до протидії до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу в умовах інформаційної війни. *Науковий фаховий журнал СДПУ. Серія педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 1–2 (135–136). С. 261–270. DOI: 10.24139/2312-5993/2024.01-02/064-081.

10. Юрчак Ю.М. Шляхи формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу у полоні противника. *Збірник наукових праць Національної академії Дер- жавної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, № 2 (37), 37 с. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v37i2>

11. Yurchak Y. Specificity of informational and psychological countermeasure of propaganda for personal membership during the first world war. *Pedagogy and Education Management Review*, 2024. № 3(17), pp. 28–34. DOI: <https://doi.org/10.36690/2733-2039-2024-3>

12. Юрчак Ю. Педагогічні умови підготовки майбутніх офіцерів до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу агресора в умовах інформаційної війни. *Молодь і ринок*, 2025. № 1/233, С. 168–173. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.322717>

13. Юрчак Ю. Експериментальне дослідження підготовки майбутніх офіцерів прикордонників до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад. *Молодь і ринок*, 2025. № 2/234. С. 118–125. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.324544>

REFERENCES

1. Adamchuk, Yu. (2020). Pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti molodshykh inspektoriv prykordonnoi

ДЕЯКІ МЕТОДИЧНІ ПОРАДИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ПРОТИДІЇ НЕГАТИВНОГО ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ОСОБОВИЙ СКЛАД

sluzhby do profesiinoi diialnosti u punktakh propusku dlia mizhnarodnoho spoluchennia [Pedagogical conditions for the formation of readiness of junior border guards for professional activity at checkpoints for international traffic]. *Current Issues of the Humanities*. Drohobych, issue. 33. Vol. 1. pp. 245–251. [in Ukrainian].

2. Boiovyi statut mekhanizovanykh viisk (viddillennia) (Proekt) [Combat regulations of mechanized troops (departments) (Draft)]. Lviv, 2020. 208 p. [in Ukrainian].

3. Halus, O., Romanyshyna, L. & Mozolev, O. (2024). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv u konteksti rozvytku korporatyvnoi kultury viiskovoho ZVO [Formation of professional competence of future officers in the context of the development of corporate culture of a military educational institution]. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"*, No 4, pp. 24–30. [in Ukrainian].

4. Yurchak, Yu., Zhuravel, V. & Burbela, S. (2024). Deiaki pedahohichni pytannia protydii nehatyvnomu informatsiinomu vplyvu na osobovy sklad orhanu okhorony derzhavnogo kordonu v umovakh viiny [Some pedagogical issues of countering the negative information influence on the personnel of security authority of state border in conditions of war]. *Youth & market*. No. 1(221). pp. 73–77. DOI: 10.24919/2308-4634/2024.298619 [in Ukrainian].

5. Mozolev, O., Romanyshyna, L. & Halus, O. (2024). Suchasnyi rozvytok korporatyvnoi kultury ofitseriv sylovykh struktur [Modern development of corporate culture of force officers]. *Youth & market*. No. 12(232), pp. 16–20. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.317469> [in Ukrainian].

6. Palyvoda, A.V. (2020). Boiovyi statut mekhanizovanykh i tankovykh viisk Sukhoputnykh viisk [Combat regulations of mechanized and tank troops of the Land Forces of the Armed Forces of Ukraine]. Part III (platoon, department, crew). Ed. 2nd stereotype. Kyiv, 332 p. [in Ukrainian].

7. Filipenko, V.V. & Pavliuk, M.O. (2024). Informatsiino-psykholohichni tysk u poloni [Informational and psychological pressure in captivity]. In The 4 th International scientific and practical conference "Science in the modern world: innovations and challenges". (December 19–21, 2024) Perfect Publishing, Toronto, Canada. 722 p. (p. 483). [in Ukrainian].

8. Yurchak, Yu. & Romanyshyna, L. (2023). Aktualizatsiia problemy formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv-trykordonnykh do protydii nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu v konteksti informatsiinoi viiny [Updating the problem of forming the readiness of future border guard officers to counter negative informational and

psychological influence in the context of information warfare]. *Scientific professional journal of the SSPU. Series pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. No. 5–6 (129–130). pp. 261–270. DOI: 10.24139/2312-5993/2023.05-06/261-270. [in Ukrainian].

9. Yurchak, Yu. (2024). Pidhotovka maibutnikh ofitseriv do protydii do protydii nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu v umovakh informatsiinoi viiny [Preparation of future officers to counter negative informational and psychological influence in the context of information warfare]. *Scientific professional journal of the SSPU. Series pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. No. 1–2 (135–136). pp. 261–270. DOI: 10.24139/23125993/2024.01-02/064-081. [in Ukrainian].

10. Yurchak, Yu.M. (2024). Shliakhy formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv-trykordonnykh do protydii nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu u poloni protyvnyka [Ways of forming the readiness of future border guard officers to counteract negative informational and psychological influence in enemy captivity]. *Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: pedagogical sciences*. Khmelnytskyi, No. 2 (37). 372 p. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v37i2> [in Ukrainian].

11. Yurchak, Y. (2024). Specificity of informational and psychological countermeasure of propaganda for personal membership during the first world war. *Pedagogy and Education Management Review*, 2024. No. 3(17), pp. 28–34. DOI: <https://doi.org/10.36690/2733-2039-2024-3> [in English].

12. Yurchak, Yu. (2025). Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnikh ofitseriv do protydii nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu ahresora v umovakh informatsiinoi viiny [Pedagogical conditions for training future officers to counter the negative informational and psychological influence of the aggressor in the conditions of information war]. *Youth & market*. No. 1/233, pp. 168–173. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.322717> [in Ukrainian].

13. Yurchak, Yu. (2025). Eksperymentalne doslidzhennia pidhotovky maibutnikh ofitseriv trykordonnykh do protydii nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu na osobovy sklad [Experimental study of training future border guard officers to combat negative informational and psychological influence on personnel]. *Youth & market*. No. 2/234, pp. 118–125. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.324544> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 11.07.2025



“Наші серця б’ються в такт з серцями тих, кого ми захищаємо”.

“Міцність духу важливіша за міць зброї”.

“Кожен день на кордоні – це крок до перемоги, яку ми будуємо разом”.

“Наші кордони – це не просто межі, це символ нашої єдності та сили”.

Анонімний автор



СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЛІЦЕЙСТІВ У ЗАКЛАДАХ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВІЙСЬКОВОГО ПРОФІЛЮ

УДК 371.01:004.9

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.340083>

Євген Судніков, старший науковий співробітник науково-дослідного відділу перспектив розвитку електронних засобів навчання наукового центру дистанційного навчання Національного університету оборони України
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2484-4972>

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЛІЦЕЙСТІВ У ЗАКЛАДАХ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВІЙСЬКОВОГО ПРОФІЛЮ

У статті здійснено теоретичний аналіз актуальної проблеми формування інформаційно-комунікаційної компетентності ліцейстів у спеціалізованих закладах середньої освіти військового профілю. Розкрито важливість і необхідність впровадження сучасних освітніх моделей з метою ефективної підготовки майбутніх військових фахівців. Обґрунтовано створення структурно-функціональної моделі, що інтегрує ціннісно-мотиваційний, змістовий, технологічний та діагностувальний компоненти. Наголошено на вагомості методів педагогічного моделювання для досягнення системності, цілісності та інноваційності освітнього процесу. Проаналізовано ключові методологічні підходи (системний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний та когнітивний) і дидактичні принципи, що формують концептуальну основу запропонованої моделі. Визначено провідну роль інформаційно-комунікаційних технологій як засобу оптимізації освітнього процесу та ефективного інструменту формування компетентностей ліцейстів, що відповідають сучасним професійним вимогам у військовій сфері. Розкрито особливості практичної реалізації моделі, зокрема використання сучасних форм навчання, таких як проєктна діяльність, інтерактивні методи, виконання індивідуальних досліджень і завдань. Представлено механізми діагностики та моніторингу рівня сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності ліцейстів з метою своєчасного коригування навчального процесу. Запропонована модель є важливим науковим і практичним внеском у педагогічну науку, сприяє підвищенню якості освітнього процесу та професійної готовності ліцейстів до майбутньої військової діяльності.

Ключові слова: ліцейст; інформаційно-комунікаційна компетентність; майбутні фахівці; педагогічне моделювання; структурно-функціональна модель; інформаційно-комунікаційні технології; військова освіта; освітній процес; компетентнісний підхід.

Рис. 1. Літ. 22.

Yevhen Sudnikov, Senior Researcher at the Scientific and Research Department of the Development of Perspectives of E-Learning Tools, National Defence University of Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2484-4972>

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF FORMATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF LYCEUM CADETS IN SPECIALIZED SECONDARY MILITARY EDUCATION INSTITUTIONS

The article presents a theoretical analysis of the actual problem of forming information and communication competence of lyceum cadets in specialized secondary military education institutions. The importance and necessity of introducing modern educational models for the effective training of future military specialists are revealed. The creation of a structural and functional model that integrates value-motivational, content, technological and diagnostic components is substantiated. The importance of pedagogical modeling methods for achieving consistency, integrity and innovation of the educational process is emphasized.

The key methodological approaches (systemic, personal-activity, competence and cognitive) and didactic principles that form the conceptual basis of the proposed model are analyzed. The leading role of information and communication technologies as a means of optimizing the educational process and an effective tool for forming the competencies of lyceum cadets that meet modern professional requirements in the military sphere is determined. The peculiarities of the practical implementation of the model are revealed, including the use of modern forms of education, such as project activities, interactive methods, individual research and assignments. The mechanisms for diagnosing and monitoring the level of formation of lyceum cadets' information and communication competence are presented in order to timely adjust the educational process. The proposed model is an important scientific and practical contribution to pedagogical science, contributing to improving the quality of the educational process and the professional readiness of lyceum cadets for future military activities.

Keywords: lyceum cadet; information and communication competence; future specialists; pedagogical modeling; structural and functional model; information and communication technologies; military education; educational process; competence-based approach.

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування системи освіти України зростають вимоги до якості підготовки майбутніх фахівців, зокрема у військовій сфері. Особливої актуальності набуває питання формування інформаційно-комунікаційної компетентності (далі – ІКК) ліцеїстів у закладах спеціалізованої середньої освіти військового профілю (далі – ліцеїстів), що є однією з ключових передумов їх професійної готовності [15]. Проте аналіз наукових джерел засвідчує недостатню розробленість системних педагогічних моделей, які б забезпечували ефективне формування ІКК ліцеїстів з урахуванням сучасних освітніх викликів та специфіки військової підготовки. Домінування традиційних форм і методів навчання ускладнює процес інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) у навчальний процес і не забезпечує належного рівня розвитку цифрових та комунікативних умінь. У цьому контексті постає потреба у створенні науково обґрунтованої структурно-функціональної моделі формування ІКК, яка б охоплювала концептуальні, змістові, технологічні й діагностичні компоненти та відповідала сучасним методологічним підходам до організації освітнього процесу у закладах спеціалізованої середньої освіти військового профілю.

Аналіз результатів останніх досліджень і публікацій. Сучасний освітній дискурс актуалізує необхідність створення науково обґрунтованих моделей, здатних забезпечити системне, цілісне й інноваційно зорієнтоване відтворення освітнього процесу відповідно до парадигмальних змін у педагогічній науці. Водночас слід визнати, що на сьогодні у педагогічній теорії відсутня універсальна модель, яка б із високим ступенем достовірності гарантувала ефективне педагогічне проектування освітньої діяльності та забезпечувала стабільне досягнення очікуваних навчальних результатів.

Досягнення означених результатів видається проблематичним за умов домінування традиційних монологічних форм і методів навчання. Враховуючи це, слушно видається позиція І. Проценко, яка акцентує на доцільності використання інтерактивних педагогічних технологій, активних методів навчання та діалогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу як передумови формування й розвитку творчих здібностей [15].

Метод моделювання посідає важливе місце у сучасних науково-педагогічних дослідженнях і активно використовується провідними вітчизняними науковцями, зокрема С. Вітвицькою, Т. Гуменюк, О. Єжовою, С. Сисоєвою, В. Ягуповим та іншими дослідниками.

Згідно з позицією С. Вітвицької, моделювання як метод наукового пізнання виконує низку важливих функцій: функцію екстраполяції та інтерполя-

ції, яка забезпечує відображення об'єкта дослідження; абстрагувальну функцію, що дає змогу виокремлювати окремі властивості та ознаки для їх глибшого аналізу; синтезуючу – яка охоплює сукупність предметів, явищ і процесів; евристичну – що дозволяє здійснити уявну реконструкцію об'єкта; та дидактичну – яка сприяє підвищенню результативності освітнього процесу [6].

На думку Т. Гуменюк, метод моделювання має інтегративний характер, оскільки уможливорює поєднання експериментального підходу з конструюванням наукових абстракцій та педагогічних конструкцій у процесі дослідження освітніх явищ, зокрема об'єктів, систем і середовищ [8].

В. Ягупов акцентує увагу на тому, що педагогічне моделювання створює можливість для науково обґрунтованого проектування моделі фахівця на основі визначених компетентностей, дозволяє формалізувати систему професійних компетентностей і конструювати модель процесу їх формування [19].

За визначенням В. Бикова, основною метою моделювання є створення штучних об'єктів, що слугують засобом репрезентації реальних явищ або систем, дозволяючи досліджувати їх структуру, властивості та функціонування в умовах, наближених до практичної діяльності [4].

Питання класифікації моделей і різновидів їх побудови висвітлено в роботах С. Вітвицької [6] та О. Єжової [9], які надали науково-методологічне підґрунтя для аналізу моделей різного типу, їх функцій та особливостей застосування в освітньому процесі. Наукові напрацювання зазначених авторів стали базовою платформою для теоретичного обґрунтування та конструювання розробленої в межах нашого дослідження структурно-функціональної моделі формування інформаційно-комунікаційної компетентності ліцеїстів у закладах спеціалізованої середньої освіти військового профілю.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та розробленні структурно-функціональної моделі формування інформаційно-комунікаційної компетентності ліцеїстів у закладах спеціалізованої середньої освіти військового профілю.

Виклад основного дослідницького матеріалу.

Реформування сучасної системи освіти зумовлює посилення вимог до результатів навчання здобувачів освіти, насамперед у контексті формування їхніх ключових, предметних і наскрізних компетентностей. Згідно з положеннями Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392), випускник профільної школи має бути гармонійно розвиненою, самостійною, творчо активною, вмотивованою до навчання особистістю, здатною до реалізації власного потенціалу відповідно до психофізіологічних та вікових особливостей. Така мета

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЛІЦЕЇСТІВ У ЗАКЛАДАХ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВІЙСЬКОВОГО ПРОФІЛЮ

потребує цілеспрямованого формування в учнів не лише предметних знань, а й комплексних умінь, що забезпечують успішну соціалізацію та подальший освітній поступ.

Ефективність педагогічної моделі значною мірою визначається такими ключовими критеріями, як доступність, прозорість і адаптивність. Зважаючи на неможливість повної формалізації всіх потенційних варіантів її реалізації в динамічному освітньому середовищі, модель має включати гнучкі механізми адаптації до непередбачених ситуацій. Наявність чітко структурованих елементів сприяє її зрозумілості, забезпечує функціональність і практичну застосовність у педагогічній діяльності.

До важливих вимог моделювання також належать інгерентність та адекватність. Інгерентність моделі передбачає її природне, органічне включення у контекст досліджуваного середовища, що забезпечує взаємодію та гнучке пристосування до змін зовнішніх і внутрішніх умов. Адекватність, своєю чергою, означає відповідність моделі реальним педагогічним процесам, її повноту й достовірність відображення сутнісних характеристик освітніх явищ. Сукупність цих властивостей уможливило ефективне досягнення визначених цілей моделювання.

З метою обґрунтування понятійного апарату дослідження доцільним є аналіз різних підходів до трактування сутності поняття “модель”. Так, у “Великому тлумачному словнику сучасної української мови” термін “модель” визначається як умовна схема, опис або зображення певного об’єкта, явища чи процесу, що виконує функцію його представлення чи заміщення у процесі дослідження або пізнання [5].

У “Глосарії сучасної освіти” подається інше, більш прикладне визначення, згідно з яким модель розглядається як аналог певного фрагмента природної або соціальної реальності, а також як схема або план дій педагога у процесі реалізації освітньо-виховної діяльності. У цьому контексті модель базується на характері провідної навчальної діяльності здобувачів освіти (репродуктивної чи продуктивної), яка організовується та спрямовується педагогом [18].

В. Ягупов трактує поняття “модель навчання” як цілісну систему, що охоплює сукупність ключових компонентів, які визначають цілі навчання, засади організації та механізми реалізації освітнього процесу [20].

Теоретичні основи педагогічного моделювання ґрунтуються на наукових розробках таких вітчизняних дослідників, як В. Биков [3], Ю. Триус [17], К. Колос [11], Н. Брюханова [19] та ін. Важливе місце у контексті формування ІКК, зокрема в умовах євроінтеграційних процесів і створення єдиного інформаційного освітнього простору, займають праці В. Бикова, О. Овчарук, О. Білоус та інших науковців [2].

Останні роки характеризуються зростанням кількості наукових досліджень, спрямованих на підвищення якості освітнього процесу через інтеграцію цифрових технологій. Ефективність такого підходу передбачає необхідність їх системного та методично обґрунтованого поєднання в межах цілісної методичної системи, яка забезпечує узгодженість цілей, змісту, форм, методів і засобів навчання [21].

У дослідженні Л. Заїки представлено модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі військового управління із використанням технології імітаційного моделювання [10]. Питання розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів у системі військової освіти в умовах дистанційного навчання розглядалися у працях В. Ягупова та В. Киви [22]. Однак у зазначених наукових розробках об’єктом дослідження виступали виключно викладачі закладів вищої військової освіти, тоді як проблематика формування інформаційно-комунікаційної компетентності ліцеїстів у закладах загальної спеціалізованої середньої освіти військового профілю залишалася поза межами наукової уваги.

Н. Ничкало підкреслює, що модель вибудовується на засадах цілісності, яка передбачає єдність мети, завдань, різних видів діяльності, організаційних форм, а також критеріїв, що визначають функціонування як всієї системи загалом, так і її окремих підсистем [13].

Питання педагогічного моделювання набуло широкого наукового розгляду в дослідженнях Є. Лодатка, В. Михеєва, В. Штоффа та інших вітчизняних і зарубіжних учених. Зокрема, проблематиці моделювання об’єктів і явищ педагогічної дійсності присвячено праці Л. Базиля, В. Монахова, А. Остапенка, у яких розкрито закономірності та принципи побудови моделей, що відображають специфіку різноманітних педагогічних процесів і явищ.

Як зазначається у вказаних дослідженнях, педагогічне моделювання виконує важливу функцію у проектуванні образу фахівця на основі компетентнісного підходу, дозволяє обґрунтувати структуру професійної компетентності, а також визначити шляхи, засоби й умови її формування в межах професійної підготовки [19].

У сучасних педагогічних дослідженнях моделювання дедалі частіше використовується як інструмент для побудови таких моделей, які не лише відтворюють структуру досліджуваного процесу, але й відображають його розвиток у динаміці. Йдеться про моделі, що дозволяють виокремити найсуттєвіші характеристики та властивості освітнього явища, зберігаючи його цілісність і системність.

Відповідно до визначення, поданого в Українському педагогічному словнику, моделювання розглядається як матеріальна або умовна імітація

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЛІЦЕІСТІВ У ЗАКЛАДАХ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВІЙСЬКОВОГО ПРОФІЛЮ

реальної педагогічної системи шляхом побудови моделей, які відображають принципи її організації та функціонування [7].

Прикладом практичного застосування моделювання в галузі військової освіти є дослідження Г. Бесарабчука, в якому спроектовано модель управління процесом посиленої військово-фізичної підготовки учнів у військових ліцеях. Це підтверджує доцільність використання моделювання як ефективного засобу організації цілеспрямованої освітньої діяльності у закладах спеціалізованої середньої освіти військового профілю [1].

У цьому контексті педагогічне моделювання розглядається як дієвий науковий інструмент, що широко застосовується на різних етапах педагогічного дослідження. Зокрема, проведене експериментальне дослідження, спрямоване на формування ІКК ліцеїстів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, зумовило потребу в розробці моделі відповідного педагогічного процесу. Така модель трактується як цілісна педагогічна система, що інтегрує взаємопов'язані структурні компоненти, педагогічні умови, принципи, форми, методи й засоби реалізації процесу формування ІКК, орієнтованої на майбутню військово-професійну діяльність.

Варто підкреслити, що у сучасному науково-педагогічному просторі відсутні цілісні дослідження, присвячені педагогічному моделюванню процесу формування ІКК ліцеїстів. Ця обставина зумовлює актуальність розроблення структурно-функціональної моделі формування ІКК ліцеїстів, яка б відповідала специфіці підготовки та була методологічно обґрунтована.

Виходячи з окреслених підходів і вимог, у межах дослідження було обґрунтовано доцільність використання структурно-функціональної моделі формування ІКК ліцеїстів, яка включає такі основні компоненти: ціннісно-мотиваційний, змістовий, технологічний та діагностувальний (рис. 1).

Зазначені блоки утворюють логічну послідовність реалізації педагогічного процесу – від формулювання мети до досягнення очікуваних результатів. Ключовими компонентами моделі, які виконують функцію інтегрованих елементів, що забезпечують структурну цілісність і функціональну взаємодію між усіма блоками є:

1) методологічні підходи:

- системний підхід інтегровано на декількох рівнях: на рівні моделі в цілому; у межах системи ІКК ліцеїстів в концептуальному блоці; на рівні побудови системи засобів ІКТ, спрямованих на формування відповідних компетентностей; а також у складі технологічної підсистеми методики їх практичного застосування в технологічному блоці;

- особистісно-діяльнісний підхід покладено в основу організації підготовки ліцеїстів у ціннісно-

мотиваційному блоці моделі, реалізації методики використання ІКТ у технологічному блоці, а також у процесах добору засобів оцінювання, моніторингу й діагностики рівня сформованості ІКК у діагностувальному блоці;

- застосування компетентнісного підходу обумовлено актуальним запитом суспільства на підготовку фахівців, здатних ефективно здійснювати професійну діяльність у військовій сфері, визначає змістовне ядро моделі: формування ІКК як провідної мети (ціннісно-мотиваційний блок), зміст профільного навчання та структура компетентностей (змістовий блок), система засобів ІКТ та методика їх використання (технологічний блок), а також критерії, показники й інструменти діагностики рівня сформованості ІКК (діагностувальний блок);

- когнітивний підхід окреслює межі та визначає основні напрями застосування ІКТ у підтримці навчальної діяльності ліцеїстів, спрямованої на активізацію розумових процесів і формування гнучкого мислення;

2) інформаційно-комунікаційні технології в межах структурно-функціональної моделі розглядаються як інструмент досягнення стратегічної мети, визначеної у ціннісно-мотиваційному блоці, причому їх розвиток перебуває у тісному взаємозв'язку з трансформаціями, що відбуваються у професійній діяльності військових фахівців. У змістовому блоці їх застосування набуває обґрунтованості, а у технологічному та діагностувальному блоках – знаходить практичне відображення у формах, методах і засобах реалізації освітнього процесу, а також у процедурах оцінювання сформованості ІКК ліцеїстів.

3) принципи:

- загальнодидактичні принципи навчання були покладені в основу добору ІКТ у межах технологічного блоку, що забезпечило відповідність засобів навчання загальним вимогам педагогічного процесу;

- конкретнодидактичні принципи навчання реалізовані на кількох рівнях: у змістовому блоці – під час проектування змісту курсу інформатики та структури ІКК; у технологічному блоці – при визначенні форм організації навчальної діяльності та добору відповідних засобів ІКТ; у діагностувальному блоці – в процесі розроблення засобів діагностики та оцінювання рівня сформованості ІКК.

У структурі моделі формування ІКК ліцеїстів із використанням засобів ІКТ визначальними чинниками виступають: інтенсивне зростання обсягів цифрових інструментів, зростаючий суспільний запит на підготовку висококваліфікованих фахівців у військовій сфері, а також комп'ютеризація всіх сфер діяльності. Сукупність зазначених чинників детермінує провідну мету моделі – формування ІКК ліцеїстів – та слугує змістовим підґрунтям для формування ціннісно-мотиваційного блоку моделі.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЛІЦЕІСТІВ У ЗАКЛАДАХ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВІЙСЬКОВОГО ПРОФІЛЮ

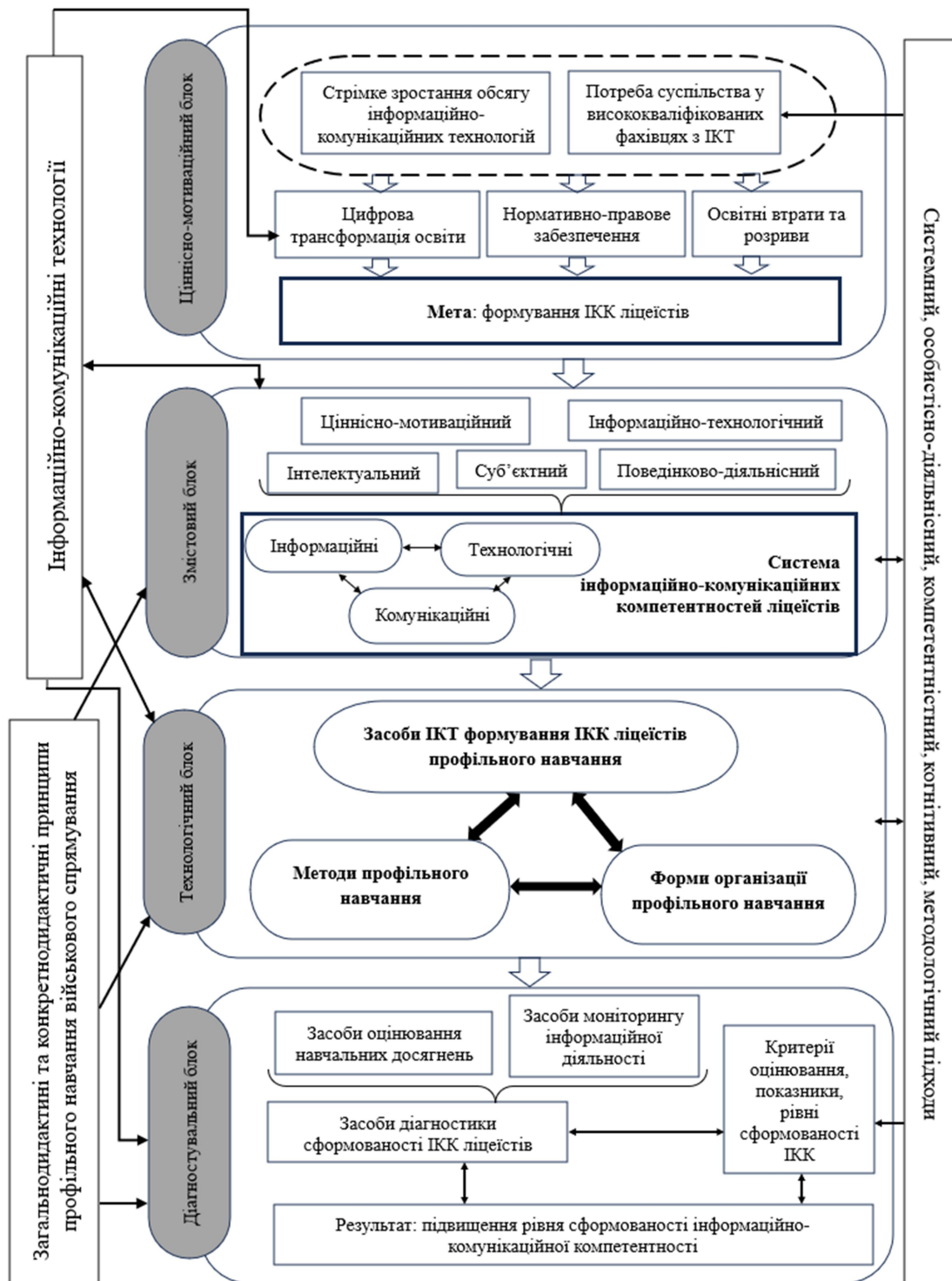


Рис. 1. Структурно-функціональна модель формування ІКК ліцеїстів

Концептуальний блок моделі відображає сучасні методологічні засади впровадження компетентнісного підходу в навчанні.

Формування ІКК ліцеїстів здійснювалося на основі аналізу чинної нормативної бази – зокрема, Державного стандарту базової і повної загальної

середньої освіти [14] та Стандарту спеціалізованої освіти військового спрямування [12], а також з урахуванням змісту предметного навчання інформатики та результатів експертного оцінювання, що виступало ключовим інструментом відбору релевантних компонентів. У підсумку було сконструйовано

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЛІЦЕІСТІВ У ЗАКЛАДАХ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВІЙСЬКОВОГО ПРОФІЛЮ

вано систему ІКК ліцеїстів, що охоплює три взаємопов'язані групи: інформаційну, технологічну та комунікаційну.

У технологічному блоці провідну роль відіграють засоби ІКТ, спрямовані на формування ІКК ліцеїстів. Їхнє функціонування тісно пов'язане з методами навчання та формами організації навчального процесу, що становлять ядро цього блоку. Оскільки саме навчальна діяльність виконує роль основного каталізатора формування компетентностей, форми її реалізації та засоби ІКТ виступають структурною основою технологічного блоку.

У межах навчального процесу провідними формами організації навчальної діяльності є розв'язання навчальних задач, виконання практичних і лабораторних робіт. Допоміжну роль відіграють дискусії, семінари, конференції та інші інтерактивні або нестандартні форми занять. У позаурочній діяльності провідними формами є реалізація навчальних проєктів, виконання індивідуальних наукових досліджень, гуртки, факультативи, олімпіади, конкурси. До допоміжних форм належать участь у конференціях, тематичних форумах.

Діагностувальний блок моделі відображає очікуваний педагогічний ефект – підвищення рівня сформованості ІКК ліцеїстів із використанням засобів ІКТ. Оцінювання результативності функціонування моделі здійснюється на основі розробленої системи діагностики, яка включає сукупність критеріїв, показників та рівнів сформованості ІКК. У процесі її конструювання було враховано положення компетентнісного підходу, загальнодидактичні та предметно-специфічні принципи навчання.

Основними засобами діагностики виступають інструменти, орієнтовані на використання ІКТ для оцінювання навчальних досягнень ліцеїстів, а також для здійснення моніторингу процесу та результатів їх навчальної діяльності. Такий підхід дозволяє забезпечити об'єктивність, системність та оперативність аналізу сформованості ІКК, а також своєчасне коригування освітньої траєкторії ліцеїстів.

Висновки. Таким чином, у результаті проведеного дослідження встановлено, що формування інформаційно-комунікаційної компетентності ліцеїстів у закладах спеціалізованої середньої освіти військового профілю доцільно здійснювати на основі структурно-функціональної моделі, яка включає чотири взаємопов'язані блоки: ціннісно-мотиваційний, змістовий, технологічний і діагностувальний. Визначено, що ефективність запропонованої моделі забезпечується комплексним застосуванням методологічних підходів та дидактичних принципів, які сприяють інтеграції теоретичних знань і практичних умінь з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Доведено, що застосування розробленої моделі дозволяє систематизувати навчальний процес, забезпечити його

прозорість і адаптивність до змінних умов освітнього середовища, а також ефективно формувати компетентності, необхідні для майбутньої професійної діяльності у військовій сфері. Запропоновані критерії та інструменти діагностики сформованості ІКК [16] забезпечують об'єктивну оцінку результативності навчання та можливість своєчасного коригування освітньої траєкторії ліцеїстів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бесарабчук Г.В. Управління процесом посилення військово-фізичної підготовки учнів у військових ліцеях : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2020. 20 с.
2. Білоус О.В. та ін. Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору. Київ, Україна: Атіка, 2014. 201 с. URL: <http://surl.li/guoay>.
3. Биков В.Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем. *ITLT*, том. 1, вип. 1, 2006. С. 1–11. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/3583/1/1.pdf>.
4. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2008. 684 с.
5. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ, Ірпінь: ВТФ "Перун", 2005. 1728 с.
6. Вітвицька С. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів. Житомир, Україна: Вид. О.О. Євенок. 2019. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/195390039.pdf>.
7. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
8. Гуменюк Т.Б. Моделювання в педагогічній діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 13: Проблеми трудової та професійної підготовки. 2010. № 15, с. 66–72.
9. Єжова О.В. Класифікація моделей в педагогічних дослідженнях. *Наукові записки. Серія: проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2014 Т. 2, № 5, С. 202–207. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/760176.pdf>.
10. Заїка Л.А. Критерії та показники оцінювання сформованості професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління. *Вісник Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2019 В. 2, С. 169–174. URL: <https://pedejournal.cdu.edu.ua/article/view/330>.
11. Колос К. Проєктування і використання комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти: теоретико-методичні засади. Житомир, Україна: Видавництво Волинь. 2016. URL: https://lib.iitta.gov.ua/707185/1/Monografiya_Kolos_rez.pdf.
12. Міністерство оборони України, Наказ № 188 від 30 липня 2021 р. Про затвердження стандарту спеціалізованої освіти військового спрямування, 2021. [Online]. URL: https://www.mil.gov.ua/content/mou_orders/mou_2021/188_nm.pdf.
13. Ничкало Н.Г. Розвиток в Україні досліджень з проблем педагогіки і психології професійної освіти на зламі століть. *Європейський фонд освіти*. Національний Центр Україна. Київ: Наук. світ, 2004. 67 с.

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ЛІЦЕЇСТІВ У ЗАКЛАДАХ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
ВІЙСЬКОВОГО ПРОФІЛЮ**

14. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: Постанова № 1392 / Кабінет Міністрів України. – 23 листопада 2011 р. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p#n9>.
15. Проценко І.І. Поетапне формування професійно-творчих умінь майбутніх учителів у процесі діалогової взаємодії. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, 2011. №35, с. 131–140.
16. Судніков Є.О. Інформаційно-комунікаційна компетентність ліцеїстів закладів спеціалізованої середньої освіти військового профілю. *Молодь і ринок*, 2024. № 5/225, С. 141–149.
17. Судніков Є.О. Критерії та показники діагностування сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності ліцеїстів закладів спеціалізованої середньої освіти військового профілю. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 2025. № 75, С. 138–150.
18. Триус Ю. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у ВНЗ: проблеми, стан і перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання, №. 9, с. 16–29, 2010 URL: <https://sj.pnu.edu.ua/index.php/kosn/article/view/298>.
19. Усик Е.Ю. Глосарій сучасної освіти. Харків: Вид-во НУА, 2014. 532 с.
20. Ягупов В.В. Педагогіка: навч. посібник. Київ: Либідь, 2002. 560 с.
21. Ягупов В.В. Моделювання професійної компетентності випускників професійних навчальних закладів. *Нові технології навчання*. Київ, 2013. № 76. С. 144–152.
22. Walcutt J.J., Schatz S. Modernizing Learning: Building the Future Learning Ecosystem. Washington, DC: Government Publishing Office. License: Creative Commons Attribution CC BY 4.0 IGO, 2019. URL: <https://bit.ly/3OyH1Jj>.
23. Yahupov V., Kyva V. Pedagogical modelling of development of information and communication competence of professors of distance learning military education system. *Arte*, 2019. Vol. 7, No. 3, pp. 224–232.
- REFERENCES**
1. Besarabchuk, H.V. (2020). Upravlinnia protsesom posylenoi viiskovo-fizychnoi pidhotovky uchniv u viiskovykh litseiakh [Managing the process of enhanced military and physical training of students in military lyceums]. *Candidate's thesis*. Kyiv, 20 p. [in Ukrainian].
2. Bilous, O.V. (2014). Formuvannia informatsiino-komunikatsiinykh kompetentnosti u konteksti yevrointehratsiinykh protsesiv stvorennia informatsiynoho osvitnoho prostoru [Formation of Information and Communication Competences in the Context of European Integration Processes of Creating an Information Educational Space]. Kyiv, 201 p. Available at: <http://surl.li/guoay>. [in Ukrainian].
3. Bykov, V.Yu. (2006). Teoretyko-metodolohichni zasady modelivannia navchalnoho seredovyscha suchasnykh pedahohichnykh system [Theoretical and Methodological Bases of Modelling the Learning Environment of Modern Pedagogical Systems]. *ITLT*, Vol. 1, Is. 1., pp. 1–11. Available at: <https://lib.iitta.gov.ua/3583/1/1.pdf>. [in Ukrainian].
4. Bykov, V. (2008). Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity [Models of organisational systems of open education]. *Monograph*. Kyiv, 684 p. [in Ukrainian].
5. Busel, V.T. (2005). Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Large Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language]. Kyiv, Irpin, 2005. 1728 p. [in Ukrainian].
6. Vitvytska, S. (2019). Modeliuvannia profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv v umovakh yevrointehratsiinykh protsesiv [Modelling professional training of specialists in the context of European integration processes]. *Zhytomyr, Ukraine: O.O. Yevenok Publishing House*. Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/195390039.pdf>. [in Ukrainian].
7. Honcharenko, S.U. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv, 376 p. [in Ukrainian].
8. Humeniuk, T.B. (2010) Modeliuvannia v pedahohichnii diialnosti [Modelling in pedagogical activity]. *Scientific Journal of the Drahomanov National Pedagogical University. Series 13: Problems of labour and professional training*, No. 15, pp. 66–72. [in Ukrainian].
9. Yezhova, O.V. (2014). Kласyfikatsiia modelei v pedahohichnykh doslidzhenniakh [Classification of models in pedagogical research]. *Scientific notes. Series: Problems of methods of physical, mathematical and technological education*. Vol. 2, No. 5, pp. 202–207. Available at: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/760176.pdf>. [in Ukrainian].
10. Zaika, L.A. (2019). Kryterii ta pokaznyky otsiniuvannia sformovanosti profesiinoi kompetentnosti maibutnykh mahistriv viiskovoho upravlinnia [Criteria and indicators for assessing the formation of professional competence of future masters of military administration]. *Bulletin of B. Khmelnytsky Cherkasy National University. Series: Pedagogical sciences*. No. 2. pp. 169–174. Available at: <https://pedejournal.cdu.edu.ua/article/view/330>. [in Ukrainian].
11. Kolos, K. (2016). Proektuvannia i vykorystannia kompiuterno oriietovanoho navchalnoho seredovyscha zakladu pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity: teoretyko-metodychni zasady [Design and use of computer-oriented learning environment in postgraduate pedagogical education: theoretical and methodological foundations]. *Zhytomyr, Ukraine: Volyn Publishing House*. Available at: https://lib.iitta.gov.ua/707185/1/Monografiya_Kolos_rez.pdf. [in Ukrainian].
12. Ministerstvo oborony Ukrainy, Nakaz No 188 of July 30, 2021 On approval of the standard of specialized military education, 2021. [Online]. Available at: https://www.mil.gov.ua/content/mou_orders/mou_2021/188_nm.pdf. [in Ukrainian].
13. Nychkalo, N.H. (2004). Rozvytok v Ukraini doslidzhen z problem pedahohiky i psykhologii profesiinoi osvity na zlami stolit [Development of research on pedagogy and psychology of vocational education in Ukraine at the turn of the century]. *European Education Foundation. National Center Ukraine*. Kyiv, 67 p. [in Ukrainian].
14. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity: Resolution No. 1392. Cabinet of Ministers of Ukraine. November 23, 2011, Accessed November 23, 2011. Available at: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p#n9>. [in Ukrainian].
15. ProtSENko, I.I. (2010). Poetapne formuvannia profesiino-tvorchykh umin maibutnykh uchyteliv u protsesi dialohovoi vzaiemodii [Phased formation of future teachers' professional and creative skills in the process of dialogue interaction]. *Educational and research facilities*, No. 35, pp. 131–140. [in Ukrainian].

ВИКОРИСТАННЯ МЕНТАЛЬНИХ КАРТ В ПРОЦЕСІ ВІВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧАМИ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗВО

16. Sudnikov, Ye. (2024). Informatsiino-komunikatsiina kompetentnist litseistiv zakladiv spetsializovanoi serednoi osvity viiskovoho profilu [Information and Communication Competence of Lyceum Students of Specialised Secondary Military Education Institutions]. *Youth & market*, No. 5/225, pp. 141–149. [in Ukrainian].

17. Sudnikov, Ye. (2025). Kryterii ta pokaznyky diahnos-tuvannya sformovanosti informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti litseistiv zakladiv spetsializovanoi serednoi osvity viiskovoho profilu [Criteria and indicators for diagnosing the formation of information and communication competence of lyceum students of military specialised secondary education institutions]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, Vol. 75, pp. 138–150. [in Ukrainian].

18. Tryus, Yu. (2010). Kompiuterno-orientovani metodychni systemy navchannia matematychnykh dysyplin u VNZ: problemy, stan i perspektyvy [Computer-oriented methodological systems of teaching mathematical disciplines in higher education: problems, state and prospects]. *Scientific Journal of the Drahomanov National Pedagogical University. Series 2: Computer-based learning systems*, No. 9, pp. 16–29.

Available at: <https://sj.npu.edu.ua/index.php/kosn/article/view/298>. [in Ukrainian].

19. Usyk, E.Yu. (2014). Hlossaryi srovennoho obrazovanyia [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kharkiv, 532 p. [in Ukrainian].

20. Yahupov, V.V. (2002). Pedahohika [Pedagogy]. *Study guide*. Kyiv, 560 p. [in Ukrainian].

21. Yahupov, V.V. (2013). Modeliuvannya profesiinoi kompetentnosti vypusnykiv profesiinykh navchalnykh zakladiv [Modeling the professional competence of graduates of vocational schools]. *New learning technologies*. No. 76. Kyiv, pp. 144–152. [in Ukrainian].

22. Walcutt, J.J. & Schatz, S. (2019). Modernizing Learning: Building the Future Learning Ecosystem. Washington, DC: Government Publishing Office. License: Creative Commons Attribution CC BY 4.0 IGO. Available at: <https://bit.ly/3OyH1Jj>. [in English].

23. Yahupov, V. & Kyva, V. (2019). Pedagogical modeling of development of information and communication competence of professors of distance learning military education system. *Arte*, Vol. 7, No. 3, pp. 224–232. [in English].

Стаття надійшла до редакції 24.07.2025

УДК 811.111:378.016

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.340082>

Алла Дуброва, викладач кафедри іноземних мов
Національного університету водного господарства та природокористування
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6576-4998>

ВИКОРИСТАННЯ МЕНТАЛЬНИХ КАРТ В ПРОЦЕСІ ВІВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧАМИ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗВО

У статті висвітлено особливості впровадження інноваційного та ефективного методу ментальних карт у процес викладання іноземної мови для здобувачів технічних спеціальностей закладів вищої освіти. Застосування ментальних карт знаходить своє відображення у вивченні нового матеріалу, його закріпленні та узагальненні, під час підготовки доповіді, проекту тощо. Цей метод ефективний у разі вивчення: лексичних тем; фразових дієслів; для складання монологічного висловлювання; для роботи з граматичним матеріалом.

Ключові слова: метод ментальних карт; іноземна мова в ЗВО; дидактичні аспекти; креативне мислення; мотивація.

Лім. 8.

Allah Dubrova, Lecturer of the Foreign Languages Department,
National University of Water and Environmental Management
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6576-4998>

USE OF MIND MAPS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE BY STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES IN HIGHER EDUCATION

The article deals with the search for an effective method of studying a foreign language by students. The author highlights the features of implementing the innovative method of mental maps in the process of teaching a foreign language for applicants for technical specialties in higher education. A mental map is a graphic visualization of thoughts, ideas and concepts that help organize information and improve understanding of complex topics. It has a central idea, from which branches with related topics, subtopics and associations diverge. Mental maps allow you to present a large amount of information in a compact form and visualize it holistically. The article outlines the didactic aspects of teacher and students work with mental maps. It was found that the use of mental maps is reflected in the study of new material, its consolidation and generalization, during the preparation of a report, project, etc. It was determined that this method is effective in the study of: lexical topics; phrasal verbs; for composing a monologue and working with grammatical material, etc. It has been proven that the use of mind maps can optimize the activities of teacher and student: in the process of planning; in the formation of the learning environment as a convenient means of ensuring the structuring and filling of the student's learning space; during the preparation and conduct of lectures,

practical, seminar and laboratory classes; for knowledge control, for scientific work and in many other areas. This method helps to structure and analyze effectively educational material, think creatively, generate ideas, memorize and serve as a support for restoring information. The presented study substantiates the methodological feasibility of implementing the method of mind maps as an innovative and effective means of improving educational results.

Keywords: *mind map method; foreign language in higher education; didactic aspects; creative thinking; motivation.*

Постановка проблеми. В епоху глобалізації сучасний ринок праці вимагає від молодих спеціалістів не тільки всебічного розвитку, ґрунтовних знань та умінь за фахом, але й також уміння вільно володіти державною та однією або декількома іноземними мовами, що пов'язано з розвитком міжнародних зв'язків та розширенням економічних, політичних та культурних відносин з країнами ЄС та іншими розвинутими країнами. Високий рівень володіння іноземною мовою забезпечить конкурентоспроможність фахівця вже на початковому етапі його професійної кар'єри. Він необхідний також і для участі в міжнародних проєктах, подання на грантові програми, встановлення та розширення ділових контактів за межами нашої країни. Тому, іноземну мову доцільно розглядати як один із головних компонентів підготовки майбутніх спеціалістів, що вимагає постійного перегляду та вдосконалення підходів до її викладання студентам немовних спеціальностей.

Іноземна мова, як навчальний предмет, робить значний внесок у процес розвитку творчих здібностей студентів, володіючи величезним освітнім потенціалом, розвиває їх мислення, пам'ять і мовну комунікацію. Одним із новітніх методів удосконалення способів і засобів навчання, який допомагає сформувати сучасну людину з інноваційним типом мислення, є метод ментальних карт.

Ментальна карта є способом зображення процесу загального системного мислення за допомогою схем і створення візуалізації, структуризації і класифікації ідей; а також це засіб для вирішення завдань та підвищення якості навчання. В основі концепції ментальних карт лежить уявлення про принципи роботи людського розуму: асоціативне (нелінійне) мислення, візуалізація мисленнєвих образів, цілісне сприйняття [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематикою застосування ментальних карт займалися вчені Т. Б'юзен (Т. Buzan), Б. Б'юзен (В. Buzan), Х. Мюллер (Н. Müller). Українськими дослідниками написані наукові праці про важливість використання ментальних карт в галузі освіти. Так, Н. Васильківська розглядала функцію ментальних карт у підготовці майбутніх фахівців початкової освіти. Т. Позднякова проаналізувала візуалізацію та структурування інформації за допомогою ментальних карт на уроках біології. Приділено увагу ментальним картам у вищій школі (А. Коркішко, О. Коркішко, С. Саяпіна, Ю. Сабадош, О. Спірін, Н. Терещенко та ін.). Застосування методу ментальних карт

у навчанні іноземної мови досліджували вітчизняні науковці А. Гордєєва, С. Кулик, К. Перерва. Про важливість використання інтелект-мап вже написано наукові розвідки українськими дослідниками в галузі освіти, зокрема Н. Васильківська розглянула функцію ментальних карт у підготовці майбутніх фахівців початкової освіти [6], Т. Позднякова проаналізувала візуалізацію та структурування інформації за допомогою інтелект-карт на уроках біології [10] тощо.

Метою статті є дослідження застосування методу ментальних карт для розвитку іншомовної компетентності здобувачів технічних спеціальностей закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Популяризація ідеї концентрованої подачі інформації у вигляді схем та діаграм розпочалась у 80-их роках минулого століття відомим англійським письменником, лектором та консультантом з питань інтелекту, психології навчання і проблем мислення Тоні Б'юзеном (Т. Buzan), який поширив методіку Mind mapping, ефективного способу роботи з інформацією. Вчений увів поняття "mind map", розробив правила і принципи їх конструкції, систематизував їх використання. Термін mind map може перекладатися українською через низку синонімів: "карти пам'яті, карти розуму, ментальні карти, карти думок, карти мислення, асоціативні карти" [1].

Ментальні карти давали змогу унаочнювати процес мислення, будувати логічні зв'язки та пов'язувати вузлові ідеї одна з одною. В центрі ментальної карти знаходиться об'єкт вивчення, ядерна ідея, або тема. Пов'язані з центральним образом поняття розходяться від центру у вигляді гілок, на яких пишуться слова-асоціації, ключові поняття. Від гілок першого рівня відходять вторинні гілки, що розкривають ідеї написані на гілках першого рівня. Для малювання карти рекомендується використовувати різні кольори, додавати малюнки, символи, що асоціюються з ключовими словами. Ментальні карти нагадують візуальні діаграми, які дозволяють студентам організувати нотатки в двовірній структурі. Всі гілки діаграми входять до взаємопов'язаної вузлової системи [6]. "За допомогою ментальної карти довгий список нудної інформації можна перетворити на барвисту, добре організовану, запам'ятовувану діаграму, яка працює відповідно до природного способу вашого мозку роботи речі" [7, 16].

Ментальні карти – це простий, але унікальний інструмент, що дозволяє мислити, використовуючи

весь свій творчий та інтелектуальний потенціал, який дозволяє піддавати інформацію ефективній обробці для її кращого структурування. Це техніка подання будь-якого процесу чи події, думки або ідеї в компактній, систематизованій, графічній формі. Таке візуальне представлення інформації робить можливим отримати цілісну картину явища або процесу, побачити смислові, причинно-наслідкові або асоціативні зв'язки між поняттями, між частинами та цілим. Графічне подання інформації є більш наглядним, ніж традиційний виклад думок словами в письмовому вигляді, який може перевантажувати мозок зайвою інформацією та розосереджує увагу [6].

Ефективність ментальних карт пояснюється тим, що розумові процеси в мозку людини можуть бути графічно зображені подібним же чином. При використанні ментальних карт ми ніби намагаємося намалювати своє мислення, підкреслює Б. Геммер (B. Gemmer), наголошуючи на тому, що застосування цього методу приносить задоволення, полегшує процес навчання і планування [8]. Таким чином, зростатиме і мотивація до вивчення іноземної мови, що забезпечить успішний розвиток іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Під час створення ментальної карти активізуються творчі здібності людини, покращується ефективність мислення. Т. Бьюзен зробив акцент на візуалізації, переконуючи, що завдяки цьому полегшується процес сприйняття і запам'ятовування. Науковець пояснює, що зображення привертають увагу, запускаючи таким чином асоціації та допомагаючи пам'яті. Додавання розміру та кольору перетворює слово на зображення. Т. Бьюзен зазначає, що запам'ятовування слів та речей відбувається через уяву і асоціацію, і якщо хтось уявляє людину, він не бачить слів, а бачить зображення [6].

Ментальна карта відрізняється від традиційної лінійної форми надання інформації:

- 1) центральний образ дозволяє легше сконцентруватися на основній думці;
- 2) радіальні гілки визначають перелік головних питань;
- 3) значущість фактів залежить від віддаленості їх від центру;
- 4) різнобарв'я та багато вимірність зображення сприяє більш ефективному запам'ятовуванню [3].

Ментальні карти можна вважати кроком вперед на шляху прогресу від лінійного (одновимірного) через латеральне (двовірне) до радіантного (багатовимірного) мислення [2].

Використання ментальних карт може оптимізувати діяльність викладача і студента: в процесі планування діяльності; у формуванні навчального середовища для зручного засобу забезпечення структурування та наповнення навчального про-

тору студента; під час підготовки і проведення лекції, практичних, семінарських, лабораторних занять; для контролю знань і для наукової роботи і в багатьох інших напрямках [1].

Ментальні карти можна використовувати на всіх етапах роботи з лексичним та граматичним матеріалом, від введення нового матеріалу до його автоматизації та контролю. Вони дозволяють максимально широко охопити та сформулювати будь-яку тему, а також розглянути її з різних сторін, спираючись на досить ясну фактичну базу.

Застосування ментальних карт знаходить своє відображення у вивченні нового матеріалу, його закріпленні та узагальненні, під час підготовки доповіді, проекту тощо. Цей метод ефективний у разі вивчення: лексичних тем; фразових дієслів; для складання монологічного висловлювання; для роботи з граматичним матеріалом. За допомогою карти можна візуалізувати будь-яке граматичне правило або конструкцію, при цьому всі винятки, особливі випадки, а також приклади застосування можна виділити в окремі гілки і зробити на них акцент [3].

Ментальна карта, що використовується в якості вербальної опори при навчанні монологічному висловлюванню, може бути дуже ефективною. Монологічне мовлення передбачає підготовку розповіді або презентації за темою, тому за допомогою ментальної карти можна спочатку генерувати ідеї до теми, структуруючи їх логічно, доповнюючи візуальними зображеннями чи виділеннями, а потім використати її як вербальну опору для відтворення загального змісту розповіді. Цінність використання ментальної карти у тому, що під час процесу говоріння студент, спираючись на ключові моменти, самостійно будує речення, пов'язуючи з контекстом на відміну від того, коли розповідь повністю пишеться, а потім заучується напам'ять. Відсутність готових речень надає самостійності, спонукає до подальшого розвитку думок, розвиваючи, таким чином, живе мовлення. Ментальні карти варто також застосовувати для підготовки до діалогічного мовлення, розміщуючи навколо теми дискусії свої думки, переконання, аргументи [2].

В процесі роботи з текстом важко переоцінити користь від складання планів-переказів текстів у вигляді ментальних карт. По-перше, таке не лінійне, а графічне, представлення інформації значно полегшить завдання переказу, а, по-друге, інформація, яку запам'ятали таким чином, буде зберігатися в пам'яті значно довше [4].

Техніка ментальних карт може також ефективно застосовуватись для писемного мовлення. Ментальна карта становить підготовчу схему письмового твору чи переказу. Щоб зберегти цілісність та послідовність викладення змісту письмового завдання, можна використати нумерацію розгалужених гілок, які фіксують ідеї та думки.

Ментальні карти також можна складати під час проведення “мозкового штурму”, дискусій, дебатів, щоб швидше згенерувати безліч нових та оригінальних ідей, структуруючи їх, і зорієнтуватися в темі, не витрачаючи час на довгу писанину. В процесі активної комунікації між мовцями створення групової ментальної карти дозволяє розвинути власні ідеї та фантазії завдяки імпульсам інших учасників. К. Баєрл (С. Bayerl) відносить ментальні карти до креативних технологій та розкриває їх можливості як інструменту мозкової діяльності, завдяки якому виникає загальна картина під час гри [5].

Методика ментальних карт може також ефективно застосовуватись для введення нової теми викладачем на заняттях. Викладач ставить перед собою мету представити тему комплексно, дати вичерпну інформацію про предмет або явище в чітко організованій графічній формі, що легко сприймається, з подальшим її аналізом і вивченням кожного окремого компонента. Структурований матеріал значно полегшить процес сприйняття інформації. Первинне ознайомлення з темою, її осмислення, виділення певних компонентів теми та окремих аспектів, оцінка її значущості, з точки зору можливості використання отриманої інформації, робить подальший процес її вивчення цілеспрямованим і більш осмисленим. Будь-яка інформація представлена в ментальній карті, повинна мати такі властивості, як достовірність, повнота, цінність, ясність та актуальність [4].

Ментальні карти з подальшим дешифруванням інформації стануть у нагоді під час презентацій студентських проєктів. Вони зроблять презентацію набагато цікавішою, привернуть увагу здобувачів, змусять їх зануритись у тему. В процесі підготовки до презентації студенти навчаються працювати з великими об'ємами інформації, здійснювати пошук фактів та ідей та візуально їх представляти, виділивши найголовніше. Ментальні карти допомагають організувати індивідуальну, групову та колективну діяльність здобувачів, оскільки вони можуть складатись студентами і викладачем разом на занятті, кожним здобувачем індивідуально на занятті чи вдома, в парі або в групі під час заняття.

Застосування ментальних карт на заняттях іноземної мови дозволяє:

- 1) створити мотивацію до оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування;
- 2) організувати індивідуальну, групову та колективну діяльність;
- 3) здійснювати диференційований підхід до здобувачів;
- 4) організувати проєктну діяльність студентів;
- 5) навчити користуватися спеціалізованими словниками, довідниками з метою оволодіння новими мовними засобами, збільшення обсягу знань професійно-орієнтованого характеру [3].

Висновки. Підсумовуючи все вищевикладене, варто зазначити, що використання ментальних карт як інноваційного методу в процесі вивчення іноземної мови здобувачами технічних спеціальностей є цілком доцільним. Цей метод допомагає ефективно структурувати і аналізувати навчальний матеріал, креативно мислити, генерувати ідеї, запам'ятовувати та слугувати опорою для відновлення інформації. Застосовуючи ментальні карти в процесі навчання, викладач створює мотивацію до оволодіння іноземною мовою, організовує проєктну діяльність та самостійну роботу студентів.

Перспектива подальших розвідок полягає в дослідженні та впровадженні в процес навчання комп'ютерних програм, які дозволяють будувати свої оригінальні ментальні карти чи вносити виділені ключові фрази у вже готові шаблони.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильківська Н.А. Використання ментальних карт у підготовці майбутніх фахівців початкової освіти. *Стратегічні напрями розвитку сучасної української лінгводидактики*: колективна монографія. Тернопіль : Підручники і посібники, 2021. С. 287–296.
2. Король С. Розвиток іншомовної комунікативної компетенції майбутніх вчителів іноземної мови за допомогою методу інтелект-карт. *Молодь і ринок*. № 3 (170), 2019. С. 86–90.
3. Орда О.Ф., Новицька Д.Є. Інтелект-карти як ефективний метод навчання іноземної мови майбутнього інженера. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*. Серія: Психологія. Том 31 (70). № 4, 2020. С. 230–234.
4. Скоровагатько Н.В. Використання ментальних карт на уроках англійської мови. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/01004rq-q-c706.docx.html> (дата звернення: 11.06.2025).
5. Bayerl C.M. 30 Minuten für Kreativitätstechniken. Gabal; Auflage: 2, 2005. 80 s.
6. Buzan T. The mind map book. USA: Dutton, 1994. 322 p.
7. Buzan T. The ultimate book of mind maps. URL: <https://dn790004.ca.archive.org/0/items/pdfy-MEuyCwZKGT3fqH56/The%20Ultimate%20Book%20of%20Mind%20Maps%20-%20Tony%20Buzan.pdf> (дата звернення: 11.06.2025).
8. Gemmer B. Mind Mapping – fit in 30 Minuten. Gabal; Auflage: 4, 2001. 62 s.

REFERENCES

1. Vasylykivska, N.A. (2021). Vykorystannia mentalnykh kart u pidhotovtsi maibutnykh fakhivtsiv pochatkovoi osvity [Using mind maps in the training of future primary education specialists]. *Strategic direction for the Development of Modern Ukrainian Linguodidactics: A Collective Monograph*. Ternopil, pp. 287–296. [in Ukrainian].
2. Korol, S. (2019). Rozvytok inshomovnoi komunikativnoi kompetentsii maibutnykh vchyteliv inozemnoi movy za dopomohoiu metodu intelekt-kart [Development of future foreign language teachers' foreign language communicative competence using mind maps]. *Youth & market*. No. 3 (170). pp. 86–90. [in Ukrainian].
3. Orda, O.F. & Novytska, D.Ye. (2020). Intelekt-karty yak efektyvnyi metod navchannia inozemnoi movy maibutnoho inzhenera [Mind maps as an effective method of

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕРАКТИВНИХ СТРАТЕГІЙ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

foreign language studying of future engineers]. *Scholarly Notes of V.I. Vernadsky Taurida National University. Series: Psychology*. Vol. 31 (70). No. 4. pp. 230–234. [in Ukrainian].

4. Skorobahatko, N.V. Vykorystannia mentalnykh kart na urokakh anhliiskoi movy [Using mind maps in English lessons]. Available at: <https://vseosvita.ua/library/embed/01004rq-q-c706.docx.html> (Accessed 11 Jun. 2025). [in Ukrainian].

5. Bayerl, C.M. (2005). 30 Minuten für Kreativitätstechniken [30 minutes for creativity techniques]. Gabal; Auflage: 2. 80 s. [in German].

6. Buzan, T. (1994). The mind map book. USA: Dutton. 322 p. [in English].

7. Buzan, T. The ultimate book of mind maps. Available at: <https://dn790004.ca.archive.org/0/items/pdfy-MEuyCwZKGT3fqH56/The%20Ultimate%20Book%20of%20Mind%20Maps%20-%20Tony%20Buzan.pdf> (Accessed 11 Jun. 2025). [in English].

8. Gemmer, B. (2001). Mind Mapping – fit in 30 Minuten [Mind mapping – fit in 30 minutes]. Gabal; Auflage: 4. 62 S. [in German].

Стаття надійшла до редакції 29.06.2025

УДК 378.147:81'42

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.332873>

Анжеліка Чернюк, аспірантка

Інституту педагогіки НАПН України

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8617-0255>

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕРАКТИВНИХ СТРАТЕГІЙ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті висвітлено особливості реалізації інтерактивних стратегій фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей крізь призму психолого-педагогічних аспектів. Окреслено значення інтерактивного навчання для розвитку професійної компетентності, підвищення мотивації та активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх філологів. Розглянуто роль викладача в створенні сприятливого освітнього (навчального) середовища та впровадженні сучасних інтерактивних методів навчання. Визначено ефективні підходи, що сприяють підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців-філологів.

Ключові слова: інтерактивні стратегії; стратегії навчання; студенти філологічних спеціальностей; фахова підготовка; філологічні дисципліни; методика викладання; освітні онлайн ресурси.

Рис. 1. Літ. 14.

Anzhelika Cherniuk, Postgraduate Student,

Institute of Pedagogy of the National Academy of
Educational Sciences of Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8617-0255>

IMPLEMENTATION OF INTERACTIVE STRATEGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF PHILOLOGY STUDENTS AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ISSUE

The article deals with the problem of implementing interactive strategies in the professional training of philology students, addressing it as a significant psychological and pedagogical challenge in contemporary education. The author highlights the necessity of interactive learning strategies, which foster active student engagement, enhance communicative competence, and provide students with the professional skills required to navigate the rapidly evolving societal landscape.

The article explores a comprehensive analysis of the psychological and pedagogical foundations of interactive learning, focusing on several key aspects. These include the individualization of education, which adapts learning experiences to meet the unique needs and interests of each student; the motivation for independent work, crucial for the development of self-directed learning skills; and the enhancement of communication skills, particularly vital for philology students whose future careers rely heavily on effective communication.

Additionally, the creation of a supportive psychological climate within the learning group is emphasized, as it encourages students to express their ideas freely and engage actively in educational activities. It also stresses the importance of fostering reflective skills, enabling students to analyze their learning processes and outcomes.

To address the specific needs of philology students, the author proposes a variety of innovative interactive strategies. These strategies not only facilitate a deeper understanding of theoretical material but also promote the development of essential professional competencies, such as critical thinking, collaboration, and adaptability. By creating an engaging and interactive learning environment, these methods encourage students to take an active role in their education and apply their knowledge in real-world professional scenarios.

Keywords: interactive strategies; learning strategies; students of philological specialties; professional training; philological disciplines; teaching methods; online educational resources.

Постановка проблеми. Сучасна освіта потребує впровадження інноваційних підходів, що забезпечують підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно функціонувати в змінних соціокультурних умовах. Однією з провідних методологічних парадигм залишається інтерактивне навчання, яке не тільки оптимізує процес усвідомленого засвоєння навчального матеріалу, а й сприяє формуванню в студентів соціально-комунікативних компетентностей, аналітичних і рефлексійних навичок, а також здатності до академічної саморегуляції.

З психолого-педагогічної точки зору реалізація інтерактивних стратегій фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей передбачає вирішення кількох ключових проблем. По-перше, необхідно враховувати індивідуальні особливості студентів, їхні пізнавальні стилі та рівень внутрішньої мотивації, що визначає ефективність інтерактивного навчання. По-друге, важливим аспектом є створення сприятливого психологічного клімату, що забезпечує довіру, відкритість до комунікації та зниження тривожності під час навчання. По-третє, інтерактивні стратегії мають стимулювати рефлексійні здібності студентів, розвивати їхню здатність до самоаналізу та критичного оцінювання власних знань, умінь і навичок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про значущість упровадження інтерактивних стратегій фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей. У науковому дискурсі інтерактивні стратегії навчання висвітлено в працях Н. Арістової, В. Босої, Т. Вигранки, Н. Гагіної, Т. Григор'євої, І. Зязюна, М. Іконнікової, О. Любашенко, О. Малихіна, О. Пометун, Р. Попова, В. Редьки, О. Семенов, С. Сисоевої, М. Шмир, S. Krashen, R. Oxford та ін., які аналізують різні аспекти їх застосування – від розвитку комунікативної компетентності до організації особистісно орієнтованого навчання. Хоча не всі згадані автори звертаються безпосередньо до проблеми фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей, їхній теоретичний і емпіричний доробок формує методологічне підґрунтя, що може бути адаптоване до потреб мовної освіти. Узагальнення результатів цих досліджень підтверджує потенціал інтерактивних підходів до організації навчання в підвищенні якості освітнього (навчального) процесу, але водночас окреслює низку системних викликів: недостатню методичну готовність викладачів до інтерактивного навчання; фрагментарну мотивацію студентів, які нерідко потребують додаткової підтримки для активної участі в різнопланових (ситуаційних) взаємодіях; дефіцит матеріально-технічної та цифрової бази; нечітку нормативно-організаційну базу, що ускладнює масштабування успішних практик; нерівність цифрової грамотності серед учасників освітнього

процесу, що зумовлює диференційований доступ до переваг інтерактивного навчання. Отже, попри наявний вагомий науковий доробок, інтерактивні стратегії фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей потребують подальших досліджень.

Мета статті – обґрунтування доцільності впровадження інтерактивних стратегій фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей в освітній (навчальний) процес.

Результати дослідження. Інтерактивні стратегії фахової підготовки передбачають створення середовища, в якому студенти стають активними учасниками освітнього (навчального) процесу. Реалізація інтерактивних стратегій фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей – це одна з ключових проблем педагогіки, зокрема дидактики, вищої школи, яка набуває особливого значення в контексті сучасних викликів освіти. Постійні зміни в освітніх стандартах, розвиток цифрових технологій і зростання ролі міжкультурної комунікації висувують перед викладачами завдання впровадження таких форм і методів навчання, які сприяли б активному залученню студентів до освітнього (навчального) процесу.

Інтерактивні стратегії фахової підготовки розуміємо як сукупність педагогічних технологій, методів і прийомів, покликаних активізувати взаємодію здобувачів між собою, з викладачем і навчальним контентом, що забезпечує вищу результативність навчання й розвиток фахових компетентностей. У підготовці майбутніх філологів ці стратегії насамперед спрямовані на вдосконалення їхньої комунікативної компетентності через практико-орієнтовані формати роботи, які ґрунтуються на колаборативній діяльності, обміні знаннями й ідеями та обов'язковій рефлексії.

О. Пометун та Л. Пироженко в науково-методичному посібнику *“Сучасний урок: інтерактивні технології навчання”* [11] розкривають концепцію інтерактивного навчання як процесу, орієнтованого на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, співпрацю, активну участь кожного учасника освітнього (навчального) процесу, а також рефлексійний аналіз навчальної діяльності. У центрі їхнього підходу – зміна ролі педагога, який виступає не лише джерелом знань, а й організатором умов для спільного конструювання змісту освіти. Методологічна основа цього підходу охоплює принципи активності, діалогічності, відповідальності й взаємо-відповідальності, партнерства, особистісної залученості та саморефлексії.

На основі узагальнення означених підходів на рис. 1 подано структуровану інтерпретацію ключових ознак інтерактивного навчання та традиційно-репродуктивної моделі навчання, що дає змогу наочно виявити їх сутнісні відмінності.

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ	ТРАДИЦІЙНО-РЕПРОДУКТИВНА МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ
Спільна навчальна мета	Розподіл мети виключно викладачем
Очікуваний результат	Суб'єктивне тлумачення результату викладачем
Активна взаємодія та співпраця	Індивідуальне пасивне сприйняття
Особиста відповідальність учасників	Відповідальність за оцінювання лежить на викладачеві
Викладач як фасилітатор	Викладач як транслятор готових знань
Рефлексія та взаємооцінювання	Підсумкове оцінювання без аналізу процесу

Рис. 1. Ключові ознаки інтерактивного навчання та традиційно-репродуктивної моделі навчання

Зазначені шість ознак інтерактивного навчання корелюють із професійно-діяльним контекстом підготовки студентів філологічних спеціальностей. Розглянемо їх детально.

1. Спільна навчальна мета. У філологічному контексті цю ознаку трансформовано в постановку чіткого фахового завдання, що об'єднує учасників навколо спільного результату. Студенти можуть разом підготувати глосарій термінів для певної літературної теми, створити збірку типових мовних помилок з їх аналізом, або виконати командний переклад невеликого уривку з роману з подальшим обговоренням. Такий формат орієнтує на практичне застосування знань і сприяє злагодженій роботі в групі.

2. Очікуваний результат. Під час фахової підготовки філологів очікуваний результат навчальної діяльності зосереджений на формуванні чітко визначених лінгвістичної та комунікативної компетентностей. Студент демонструє здатність здійснити точний і стилістично адекватний переклад іншомовного уривку, може аргументовано пояснити використання граматичних конструкцій у письмовому аналізі, створити навчальні матеріали, які відповідають певному рівню мовної підготовки (наприклад, інтерактивні вправи для рівня B2), або провести презентацію іншою мовою з дотриманням літературних норм. Такий підхід забезпечує не лише контроль засвоєного матеріалу, а й цілеспрямовану роботу над розвитком конкретних мовних умінь, що безпосередньо відповідають фаховому профілю здобувача.

3. Активну взаємодію та співпрацю у філологічній підготовці розглядають не лише як організаційний принцип, а як дидактичний механізм розвитку мовної компетентності через соціокогнітивну взаємодію. Цей компонент реалізується у форматі діяльності, що передбачає міжособистісний обмін знаннями, спільне вирішення комунікативних задач і рефлексійну співпрацю в межах автентичних ситуацій. Використання техніки “Think-Pair-Share” (“Подумай-обговори в парі-поділись з групою”) дає

змогу студентам спочатку самостійно обміркувати питання, потім обговорити його в парі, а згодом поділитися висновками з усіма одногрупниками, що стимулює глибше розуміння теми та розвиток мовленнєвих навичок. Іншим ефективним інтерактивним методом є “Dictogloss” (“Диктогрос”, від англ. *dictation* “диктант” + *gloss* “тлумачення”, “інтерпретація”) під час якого студенти слухають текст, роблять нотатки, а потім у групах відтворюють його, що покращує навички аудіювання та письма. Метод “Information Gap” (“Інформаційний розрив”), де кожен учасник має лише частину інформації і має взаємодіяти з іншими для її повного отримання, сприяє розвитку навичок спілкування та співпраці. Такі підходи не лише активізують навчальний процес, але й готують студентів до реальних комунікативних ситуацій у професійному середовищі.

4. Особиста відповідальність кожного. У структурі філологічного проекту це означає розподіл завдань за рівнями мовного оформлення: студент А відповідає за лексико-семантичне наповнення, студент В забезпечує граматичну та синтаксичну правильність, студент С – стилістичну цілісність і функціональну відповідність тексту визначеній комунікативній меті. Отже, якість кінцевого продукту прямо залежить від індивідуальної експертизи кожного учасника, що водночас розвиває здатність нести персональну відповідальність за спільний результат.

5. Педагог як фасилітатор (організатор середовища). У межах філологічної підготовки викладач виконує функцію модератора академічного процесу, виступаючи посередником між навчальним матеріалом і колективною пізнавальною діяльністю. Його роль полягає не в трансляції готової інформації, а в цілеспрямованій організації мовленнєво-аналітичної взаємодії, під час якої учасники самостійно конструюють знання, формулюють гіпотези й здійснюють обґрунтоване мовне діагностування. Зокрема, в процесі обговорення

альтернативних варіантів перекладу, аналізу текстових помилок або роботи з автентичними фрагментами викладач керує дискусією, задає напрям аналізу, втручається на концептуальних етапах, ставить питання та м'яко коригує помилкові аргументи без прямого нав'язування оцінювання. Таким чином, викладач виконує функцію координатора смислотворення в академічному просторі, забезпечуючи баланс між автономією здобувачів і професійною якістю результату.

6. Рефлексія й оцінювання результатів і процесу. Рефлексійні вміння студента класичного університету, як складноструктуроване професійно-особистісне утворення, забезпечують здатність аналізувати власний внутрішній світ, оцінювати індивідуальні особливості та результати навчальної й позанавчальної діяльності [12]. Інтерактивні стратегії фахової підготовки, засновані на комунікативному, діяльнісному та студенто-центрованому підходах, сприяють формуванню цих умінь, інтегруючи аналіз професійної поведінки в ситуаціях взаємодії з викладачами, одногрупниками й учнями під час педагогічної практики. Студенти не лише усвідомлюють свої навчальні дії, але й отримують мотивацію до професійного самовизначення, що забезпечує розвиток фахової активності та здатності об'єктивно оцінювати результати власної діяльності. Інтерактивні стратегії навчання, які включають рефлексійні обговорення, самоаналіз і групові оцінювання, стають ефективним інструментом розвитку цих навичок. На думку Н. Арістової, "майбутні філологи з розвиненою рефлексією готові керувати власною діяльністю відповідно до ціннісних орієнтацій, мотивації досягнення успіху, усвідомлення власної унікальності" [2, 175].

Таким чином, інтерактивні стратегії навчання є ключовим інструментом для формування професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей. Ефективність реалізується на психолого-педагогічних засадах, які забезпечують активну участь студентів в освітньому (навчальному) процесі, сприяють їхньому інтелектуальному, емоційному та соціальному розвитку, а також підсилюють роль викладача як модератора навчальної взаємодії. Застосування стратегічного навчання сприяє тому, що студенти стають більш незалежними та самостійними суб'єктами навчального процесу, які також можуть застосовувати певні стратегії в подальшій професійній діяльності [8].

Реалізація інтерактивних стратегій фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей вимагає врахування низки психолого-педагогічних аспектів, що забезпечують ефективність освітнього (навчального) процесу та розвиток комунікативної компетентності. Отже, розглянемо їх.

1. *Індивідуалізація навчання* є ключовим підходом, що дає змогу враховувати потреби, інтереси й

особливості кожного студента. За звичайних умов такий підхід сприяє підвищенню ефективності навчання та академічному успіху здобувачів освіти. У контексті воєнного часу, індивідуалізоване навчання набуває критичного значення, стаючи одним із головних засобів забезпечення якості освіти. Індивідуалізації навчання в межах реалізації інтерактивних стратегій фахової підготовки майбутніх філологів передбачає оцінювання освітніх потреб студентів, розроблення навчальних програм, що відповідають їхнім індивідуальним запитам, створення інтерактивних лекцій, семінарів, практичних занять і тестів з використанням онлайн-ресурсів, що компенсують обмежений доступ до традиційних матеріалів. Індивідуальний підхід у навчанні передбачає адаптацію стратегій навчання до стилю, потреб і цілей студента. Це передбачає діагностування рівня мовної компетентності, визначення персоналізованих цілей, урахування стилів навчання (візуальний, аудіальний, кінестетичний), добір оптимальних ресурсів і гнучкість у методах викладання. Важливим аспектом є залучення інтересів і мотивації студента для підтримки постійного прагнення до вивчення мови [6]. Крім того, акцент робиться на співпраці між студентами через інтерактивні групові завдання, які дають змогу адаптуватися до складних умов навчання, розвиваючи важливі міжособистісні навички, такі як емпатія, співпраця та розв'язання конфліктів [9, 46]. Застосування викладачем індивідуального підходу формує своєрідний механізм когнітивного резонансу, що значно підсилює мотивацію студентів до вивчення іноземної мови, а також зміцнює їхню впевненість у власних силах, можливостях і здібностях [5].

2. *Мотивація до самостійної роботи* студентів виступає одним із головних чинників ефективності освітнього (навчального) процесу, адже саме вона визначає ступінь їхньої залученості, наполегливості та здатності до саморозвитку [1]. У професійній підготовці майбутніх філологів мотивація до самостійної роботи набуває особливого значення, оскільки розвиток комунікативної компетентності, навичок аналізу літературних текстів та оволодіння іноземними мовами вимагає значного обсягу індивідуальної діяльності. Формування мотивації відбувається через поєднання зовнішніх і внутрішніх чинників. Зовнішні чинники включають організаційні аспекти освітнього (навчального) процесу, створення сприятливого середовища для взаємодії та підтримку з боку викладачів. Водночас внутрішня мотивація, яка базується на особистісних цінностях, інтересах і прагненні до самореалізації, відіграє ключову роль. Для студентів філологічних спеціальностей така мотивація часто пов'язана із задоволенням від опанування мов, розумінням літературних і культурних явищ, а також усвідомленням практичної значущості отриманих знань

для їхньої майбутньої професійної діяльності. Як зазначають О. Малихін та А. Гавриленко, “з психологічної точки зору та опираючись на індивідуальний підхід до навчання іноземної мови, можна зрозуміти, що без опанування мотиваційного процесу неможливе доцільне та досконале оволодіння всіма компетентностями, що забезпечують належний рівень професійної спроможності” [7, 30]. Отже, розвиток мотивації до самостійної роботи є важливим завданням, яке потребує як цілеспрямованої педагогічної підтримки, так і створення умов для формування стійкого інтересу до навчання.

3. *Розвиток комунікативних навичок.* Значну роль у формуванні іншомовної комунікативної компетентності майбутніх філологів відіграють інтерактивні стратегії навчання, які базуються на комунікативному, діяльнісному та студенто-центрованому підходах [4]. У процесі реалізації інтерактивних стратегій фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей ці методи забезпечують умови для інтенсивної мовленнєвої взаємодії, розвитку креативного мислення та здатності до ефективної комунікації в реальних професійних і міжкультурних контекстах. Особливий акцент робиться на створенні ситуацій, які максимально наближені до реальних умов мовного середовища, що сприяє не лише закріпленню мовленнєвих навичок, але й формуванню здатності застосовувати їх у різноманітних практичних ситуаціях.

4. *Психологічний клімат в навчальній групі.* Забезпечення психологічного комфорту в освітньому (навчальному) процесі є не менш значним аспектом інтерактивного навчання. Студенти мають відчувати себе комфортно в групі, де цінується їхня думка та відбувається групова підтримка. Це створює атмосферу довіри, що дає змогу студентам активно брати участь у навчальних заходах і висловлювати свої ідеї без страху осуду.

Адаптація інтерактивних стратегій фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей вимагає інноваційного підходу, який враховує не лише потреби сучасного ринку праці, але й особливості роботи з мовами, текстами та культурними контекстами. Оскільки філологія є дисципліною, що інтегрує мовну, літературну та культурну складові, інтерактивні стратегії навчання мають бути спрямовані на створення освітнього (навчального) середовища, яке сприяє зануренню в мовленнєву практику, критичному аналізу текстів і креативній роботі зі словом.

Зважаючи на досвід викладання та актуальні тенденції в освітній сфері, пропонуємо добірку інноваційних інтерактивних стратегій навчання, адаптованих до особливостей фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей.

1. *Адаптація проєктного методу* може передбачати роботу на таких платформах, як Miro,

Padlet або Google Workspace, де студенти працюють разом над створенням мультимедійних проєктів: від інтерактивних електронних книг до онлайн-курсів для вивчення іноземних мов.

2. *Гейміфікація* – “це процес використання ігрового мислення й динаміки ігор для залучення аудиторії й вирішення поставлених завдань, перетворення чого-небудь на гру” [10]. Гейміфіковані платформи, такі як Kahoot, Classcraft, Genially, Flippity, LingQ, Wordwall, Mentimeter, Cram, Blooket, Quizlet, Quizizz та інші, можуть бути адаптовані до потреб філологів. Платформи можна використовувати для стимулювання зацікавленості студентів, закріплення знань та інтеграції практичних мовленнєвих навичок у процес навчання.

Невіддільними елементами гейміфікації є рейтинги учасників ігор відповідно до здобутих результатів (у тому числі, складання списків учасників ігор, списків лідерів тощо), використання спеціальних відзнак задля їхнього заохочення, урізноманітнення видів ігор, а також поєднання традиційних й онлайн ігор [3, 202].

3. *Використання інтерактивних карт знань (mind mapping).* Інтерактивні карти знань із застосуванням платформ MindMeister чи Coggle дають змогу студентам аналізувати та структурувати інформацію про літературні твори, мову чи культурний контекст [13]. Це ефективний інструмент для обговорення мовних явищ або аналізу структур текстів.

4. *Використання чат-ботів для мовленнєвої практики.* Технології штучного інтелекту, зокрема чат-боти, дають змогу студентам практикувати мовлення в імітованих реальних умовах. Бот може виконувати роль співрозмовника, якому студенти презентують аналіз літературного твору, або учня, якого потрібно навчити певних мовних правил.

5. *Цифрові сторітелінг-проєкти.* Цифровий сторітелінг (**Digital Storytelling**) – це інтеграція мистецтва розповіді історій із використанням цифрових медіа, таких як текст, зображення, аудіо, музика та відео. Цей процес передбачає поєднання мультимедійних елементів за допомогою програмного забезпечення для створення історій, які зазвичай фокусуються на певній темі чи ідеї. Digital Storytelling відрізняється від звичайних відео тим, що акцентує увагу на поєднанні технологій із творчим самовираженням та навичками комунікації, сприяючи зануренню у контекст розповіді [14]. Digital Storytelling активно впроваджується для вдосконалення навичок усного мовлення. Студенти створюють і презентують свої цифрові історії, працюючи над вимовою, граматиною, словниковим запасом, а також формуючи впевненість у публічному виступі. Вони практикують мову в реальних контекстах, що значно підвищує ефективність навчання.

Висновки. Отже, реалізація інтерактивних стратегій фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей є високоефективним засобом підвищення якості освітнього (навчального) процесу, оскільки забезпечує не лише глибоке засвоєння теоретичного матеріалу, а й цілеспрямоване формування професійної компетентності, необхідної для успішної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі. Завдяки впровадженню таких підходів студенти розвивають критичне мислення, уміння співпрацювати, академічну саморегуляцію та навички самоаналізу, що стимулює їхню активну участь у процесі навчання та забезпечує можливість ефективного застосування здобутих знань у практичній професійній діяльності. Психолого-педагогічні чинники, які визначають результативність інтерактивних стратегій навчання, включають індивідуалізацію навчання з урахуванням пізнавальних стилів і мотиваційних особливостей студентів, створення позитивного психологічного клімату та сприяння розвитку здатності до самоконтролю й критичного переосмислення власного досвіду.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні й апробації дидактичної моделі реалізації інтерактивних стратегій фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей, яка б об'єднувала чітко структуровані цілі, форми, методи й засоби навчання. Важливими завданнями є визначення оптимальних шляхів інтеграції інтерактивних підходів до навчальних програм (від оновлення змісту лекцій і семінарів до практико-орієнтованих завдань), а також дослідження дидактичних умов їхньої реалізації. Крім того, слід з'ясувати, як сучасні технології (ШІ, віртуальна/доповнена реальність і цифрові платформи) впливають на розвиток комунікативних і когнітивних компетентностей, аби створити інтегрований підхід, який відповідатиме сучасним дидактичним вимогам і підготує філологів до роботи в глобалізованому освітньому середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арістова Н. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів : монографія. Київ : ТОВ "ТЛІФМЕДІЯ", 2015. 240 с.
2. Арістова Н. Формування професійної суб'єктності майбутніх філологів: теорія і практика: монографія. Київ: Інтерсервіс, 2017. 400 с.
3. Арістова Н., Махович І. Гейміфікація як засіб підвищення мотивації навчання студентів комп'ютерних спеціальностей. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* : зб. матер. II Міжнар. наук.-практ. конф, 2023. С. 201–204.
4. Гагіна Н., Лось О. Розвиток іншомовної комунікативної компетентності студентів філологічних спеціальностей методами активного навчання. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Філологія"*, 2022. № 16 (84). С. 94–98.
5. Завалевська О. Інтерактивні методи формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих навчальних закладів. *Наука і освіта*, 2009. № 7. С. 68–71.
6. Малихін О., Бондарчук Ю. Понятійно-категорійне поле психолого-педагогічної проблеми стратегізації іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти. *Молодь і ринок*, 2024. № 3/223. С. 35–40. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.299568>.
7. Малихін О., Гавриленко А. Дидактичні умови формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей. *Молодь і ринок*, 2015. № 11 (166). С. 28–32.
8. Малихін О.В., Галла А.О. Сутність феномену стратегії навчання у фаховій підготовці студентів філологічних спеціальностей. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 2016. № 133. С. 120–123.
9. Малихін О., Демчук О. Психолого-дидактичний алгоритм індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах змішаного навчання. *Український Педагогічний журнал*, 2024. № 1. С. 45–52. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-45-52>.
10. Малихін О., Ярмольчук Т. Актуальні стратегії навчання у професійній підготовці фахівців з інформаційних технологій. *Information Technologies and Learning Tools*. 2020. Т. 76, № 2. С. 43–57. URL: <https://doi.org/10.33407/itl.t.v76i2.2682>.
11. Пометун О.І., Пирожено Л.В. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. Київ, 2003. 192 с.
12. Топузов О., Малихін О., Опалюк Т. Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя: навч. посіб. 2018. 292 с.
13. Hazaymeh W.A., Alomery M.K. The effectiveness of visual mind mapping strategy for improving English language learners' critical thinking skills and reading ability. *European Journal of Educational Research*, 2022. No. 11(1). pp. 141–150. DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.141>
14. Nair V., Yunus M.M. A Systematic Review of Digital Storytelling in Improving Speaking Skills. *Sustainability* 2021. No.13 (17), 9829. pp. 3–15. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13179829>

REFERENCES

1. Aristova, N. (2015). Formuvannia motyvatsii vyvchen-nia inozemnoi movy u studentiv vyshchyykh navchalnykh zak-ladiv: monohrafiia [Formation of Motivation of Learning a Foreign Language among the Students of Higher Education Institutions]. Kyiv, 240 p. [in Ukrainian].
2. Aristova, N. (2017). Formuvannia profesiinoi subiekt-nosti maibutnykh filolohiv: teoriia i praktyka: monohrafiia [Formation of future philologists' professional agency: theory and practice: monograph]. Kyiv, 400 p. [in Ukrainian].
3. Aristova, N. & Mahovich I. (2023). Geymifikatsiia yak zasib pidvischennya motivatsiyi navchannya studentiv komp'yuternih spetsialnostey [Gamification as a means of increasing the motivation of computer science students.]. Svit didaktiki: didaktika v suchasnomu sviti : zb. mater. II Mizhnar. nauk.-prakt. konf. – The world of didactics: didactics in the modern world: collection of materials from the II International Scientific and Practical Conference, pp. 201–204. [in Ukrainian].

4. Gagina, N. & Los, O. (2022). Rozvitok inshomovnoyi komunikativnoyi kompetentnosti studentiv filologichnih spetsialnostey metodami aktivnogo navchannya [Development of foreign language communicative competence of philology students by means of active learning methods]. *Scientific Notes of the National University "Ostrozka Akademiya". "Philology Series"*. No. 16 (84). pp. 94–98. [in Ukrainian].
5. Zavalevska, O. (2009). Interaktivni metodi formuvannya profesijnogo samousvidomlennya maybutnih fahivtsiv vischih navchalnih zakladiv [Usage of interactive methods in education as a pedagogical requirement for formation of future specialists' professional self-consciousness]. *Science and education*. No. 7. pp. 68–71. [in Ukrainian].
6. Malykhin, O. & Bondarchuk, Y. (2024). Poniatino-katehoriine pole psykhohopedahichnoi problemy stratehizatsii inshomovnoi pidgotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity. [Conceptual and categorical field of the psychological and pedagogical problem of strategizing the foreign language teaching of university students]. *Youth & market*, No. 3/223, pp. 35–40. [in Ukrainian].
7. Malykhin, O. & Havrylenko, A. (2015). Dydaktychni umovy formuvannya indyvidualnykh stratehii navchannya studentiv filologichnykh spetsialnostei [Didactic conditions for the formation of individual learning strategies for students of philological specialties]. *Youth & market*, No. 11 (166). pp. 28–32. [in Ukrainian].
8. Malikhin, O.V. & Halla, A.O. (2016). Sutytnist' fenomeny stratehiyi navchannya u fakhoviy pidgotovtsi studentiv filologichnykh spetsialnostey [The phenomenon "learning styles" in professional training of philology students]. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Pedagogical Sciences Series*. No. 133, pp. 120–123. [in Ukrainian].
9. Malykhin, O. & Demchuk, O. (2024). Psykhologohodydaktychnyi alhorytm indyvidualizatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti studentiv v umovakh zmishanoho navchannya [Psychological and didactic algorithm for individualization of educational and cognitive activity of students in conditions of blended learning]. *Ukrainian Pedagogical Journal*, No.1, pp. 45–52. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-45-52>. [in Ukrainian].
10. Malykhin, O. & Yarmolchuk, T. (2020). Aktualni stratehii navchannya u profesiinii pidhotovtsi fakhivtsiv z informatsiynykh tekhnolohii [Topical strategies in the professional training for information technologies specialists]. *Information Technologies and Learning Tools*, No. 76(2), pp. 43–57. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v76i2.2682>. [in Ukrainian].
11. Pometun, O.I. & Pirozhenko, L.V. (2003). Suchasniy urok: Interaktivni tehnologiyi navchannya: nauk.-metod. posib. [Modern lesson: interactive teaching technologies: scientific and methodological manual]. Kyiv, 192 p. [in Ukrainian].
12. Topuzov, O., Malihin, O. & Opalyuk, T. (2018). Pedagogichna maysternist: rozvitok profesiyno-pedagogichnoyi adaptivnosti ta sotsialnoyi refleksiyi maybutnogo vchytelya: navch. posib. [Pedagogical mastery: development of professional and pedagogical adaptability and social reflection of the future teacher: a textbook]. 292 p. [in Ukrainian].
13. Hazaymeh, W.A. & Alomery, M.K. (2022). The effectiveness of visual mind mapping strategy for improving English language learners' critical thinking skills and reading ability. *European Journal of Educational Research*. No.11(1). pp. 141–150. DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.141>. [in English].
14. Nair, V. & Yunus, M.M. (2021). A Systematic Review of Digital Storytelling in Improving Speaking Skills. *Sustainability*. No.13 (17), 9829. pp. 3–15. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13179829>. [in English].

Стаття надійшла до редакції 16.06.2025



“Знання без практики – порожнє, практика без знання – сліпа”.

Конфуцій
давніоқытайський філософ

“Освіта – це практика свободи, що дозволяє людині зрозуміти і змінити власну культуру”.

Пауло Фрейре
бразильський педагог

“Справжня освіта виховує людину, здатну жити і працювати у багатокультурному світі”.

Джон Лок
англійський філософ

“Справжнє порозуміння починається тоді, коли ми слухаємо, а не чекаємо своєї черги говорити”.

Дейл Карнегі
американський письменник



Ростислав Юник, аспірант кафедри аспірантури та докторантури
Львівської національної музичної академії імені М. В. Лисенка
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3083-2147>

СПЕЦИФІКА ТЕМБРАЛЬНОЇ СЕМАНТИКИ КЛАРНЕТА В ТВОРЧОСТІ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ XX – ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

Стаття присвячена аналізу тембральної специфіки кларнетового звучання як чинника семантичного значення. Розглядаються семантичні функції кларнета в українській академічній та фольклорно орієнтованій композиторській творчості. Проводиться аналіз стосовно взаємовпливів тембральних властивостей кларнета та його функціонуванням в різних жанрово-стильових контекстах – від академічної камерної музики до фольклорних ансамблів. Дослідження акцентує на взаємозв'язку між виконавською традицією та композиторськими підходами до сфери тембрової семантичних властивостей інструмента та їх різноманітних трактувань. В статті здійснено огляд відмінностей функцій кларнета у виконавських складах різних національних, етнічних та стильових виконавських традицій. Окремо висвітлено специфіку кларнетової тембральності на прикладах різних стилістичних векторів композиторської творчості. Огляд тембральних амплуа кларнета в камерних ансамблях демонструє багатство семантичних аспектів застосування кларнетового звучання: як складової тріоїстих музик, тарафа, циганської капели, клезмерського ансамблю, естрадного колективу, джазового бенду, а також як чинника тембральної імітації звучання тарагота і дудука. Кожна із репрезентованих звукових іпостасей кларнета відкриває царину асоціативних зв'язків, які збагачують розуміння образно-художньої складової авторського задуму додатковими сенсами, алюзіями та смисловим навантаженням змістовного фактору. Аналіз творчого доробку українських композиторів XX – початку XXI ст. репрезентує обширний ряд семантичних значень кларнетового звучання та розкриває їх специфіку. Додатково у статті висвітлюється багатство сформованого кларнетового репертуару як у аспекті музики прикладного спрямування, так і з ракурсу незалежної художньої композиторської творчості.

Ключові слова: кларнет; українська музика; композиторська творчість; кларнетовий ансамбль; семантика; тембральність; виконавство; інтерпретація.

Лит. 5.

Rostyslav Yunyk, Postgraduate Student of the
Postgraduate and Doctoral Studies Department,
Lviv Mykola Lysenko National Music Academy
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3083-2147>

THE SPECIFICITY OF THE CLARINET TIMBRE SEMANTICS IN THE WORKS OF UKRAINIAN COMPOSERS OF THE 20th AND EARLY 21st CENTURIES

The article is devoted to the analysis of the timbre specificity of clarinet sound as a factor of semantic meaning. The semantic functions of the clarinet in Ukrainian academic and folklore-oriented compositions are considered. An analysis is made of the interplay between the clarinet's timbral properties and its functioning in various genres and style contexts – from academic chamber music to folklore ensembles. The study focuses on the relationship between the performing tradition and the composer's approaches to the timbre semantic properties of the instrument and their various interpretations. The article provides an overview of the differences in clarinet functions in performing ensembles of different national, ethnic and stylistic performing traditions. The specifics of clarinet timbre are highlighted in the examples of different stylistic vectors of composers' creativity. A review of the clarinet's timbral roles in chamber ensembles demonstrates the richness of semantic aspects of the clarinet sound: as a component of trio musicians, taraf, gypsy chapel, klezmer ensemble, pop group, jazz band, as well as a factor in imitating the timbral expressiveness of taragot and duduk. Each of the presented sound hypostases of the clarinet opens up the realm of associative connections that enrich the disclosure of the figurative and artistic component of the author's idea with additional meanings, allusions and the semantic load of the content factor. The analysis of the creative works of Ukrainian composers of the twentieth and early twenty-first centuries represents a wide range of semantic meanings of clarinet sound and reveals their specificity. Additionally, the richness of the established chamber clarinet repertoire is demonstrated both in terms of applied music and from the perspective of independent artistic compositions.

Keywords: clarinet; Ukrainian music; composer's creativity; clarinet ensemble; semantics; timbre; performance; interpretation.

Вступ. Кларнет є тим музичним інструментом, який активно та обширно застосовується у різних жанрах та стилістичних векторах академічної музики [2, 135–140].

Нерідко композиторські звернення до кларнетового звучання інспіровані особистою комунікацією митців із кларнетистами-виконавцями, завдяки чому розкриваються глибинні особливості темб-

рально-виразового потенціалу інструмента [3, 108–110]. Інструмент володіє тембровим багатством, широким діапазоном та гнучкими технічними можливостями, що забезпечило йому провідне місце у симфонічних оркестрах, камерних ансамблях та як солюючому інструменті [4, 210–215]. Це своїм чином проєктується на композиторський вибір жанрових інваріантів, а також визначає вплив на розвиток національних чи етно-характерних різновидів кларнетового музикування. Яскравими прикладами впливу таких контактів на створення нових кларнетових опусів можуть твори В. А. Моцарта, що постали завдяки особистому знайомству митця з відомим австрійським кларнетистом Антоном Штадлером. Цьому виконавцеві композитор присвятив Квінтет для кларнету та струнних A-dur K. 581 (1787), спеціально написав Концерт для кларнету A-dur K. 622 (1791), а також з розрахунку на його виконавський потенціал була створена арія Секста “Parto, parto, ma tu ben mio” з опери “Clemenza di Tito”, яка відома складністю облігатної кларнетової партії. До прикладів творів, позначених впливом музикантів-виконавців також слід віднести написання Карлом Марією фон Вебером Концерта для кларнету in B № 1 (f-moll, op. 73 (J. 114), 1811 p.) та Великого концертного дуету (Grand Duo Concertant) op. 48 для кларнета і фортепіано (1815–1816 pp.) для Генріха Бермана. Поява цілої плеяди опусів з розвиненими кларнетовими соло зобов’язана знайомству Йоганнеса Брамса з Ріхардом Мюльфельдом – першим кларнетистом у придворному оркестрі герцога Саксен-Майнінгенського: Тріо для кларнета, віолончелі й фортепіано a-moll op. 114 (1891 p.), Квінтет для кларнета і струнних h-moll op. 115 (1891 p.), дві сонати для кларнета і фортепіано f-moll і Es-dur op. 120 (1894 p.).

Прикметно, що у добу класицизму найчастіше зустрічаємо композиторські трактування кларнетових соло як засобу семантичного означення пастівницької музичної культури в розділах творів, що змальовують картини природи і позначені пасторальним характером. Така тенденція зароджується в творчості Людвіга ван Бетховена – в “Сцені біля струмка” “Пасторальної симфонії”, а згодом знаходить своє продовження у творчості композиторів-романтиків – у “Сцені в полях” “Фантастичної симфонії” Гектора Берліоза та у першому розділі розробки симфонічної поеми “Прелюди” Ференца Ліста.

Починаючи з XIX ст., акустична виразовість тембру кларнета характерно позначена національною окресленістю та часто несе специфічне семантичне навантаження, додатково виконуючи функцію втілення програмної складової авторського задуму. Особливо прикметною є роль звучання кларнета в камерних ансамблях, завдяки якій визначається тембральний контраст чи поглиблюють-

ся елементи спорідненості тих чи інших інструментів.

Його інтерпретаційний потенціал досліджується у працях сучасних українських музикознавців, а також розкривається у виконавській практиці як народної, так і академічної музики [3]. Особливої уваги заслуговує розвиток кларнетового мистецтва у регіональному контексті, де простежуються специфічні особливості формування професійних шкіл та традицій [1, 45–50]. Особливості партії кларнета в ансамблевій та сольній музиці з точки зору аналізу його функційності у позаакадемічних сферах виконавства, а також тембральних та інтонаційних характеристик інструмента з позиції компаративного співставлення академічної музики та етноорганології висвітлюються в працях багатьох знаних музикознавців-кларнетистів – А. Карса, К. Мюльберга, Д. Рогалья-Левицького, В. Борецького та ін. [4, 52–60]. Кларнет як інструмент фольклорної традиції досліджується у музикознавчих розвідках М. Хая [4, 201–210], Г. Хоткевича [5, 121–130], Л. Черкаського. Функції кларнета в доробку українських композиторів з різних ракурсів розглядають такі музикознавці як: Ю. Корчинський, П. Круль, Н. Морозевич, В. Слупський. Проте аспекти, що стосуються тембральних властивостей звучання інструменту крізь призму семантики досі ще не були темою окремого спеціального дослідження [2, 140].

Матеріали та методи. Актуально виправданого постає **мета** даного дослідження – виявлення семантичних властивостей тембрального звучання кларнета в доробку українських композиторів періоду XX – початку XXI ст. [2, 99–100]. Відповідно до мети у даній розвідці застосовано наступні **методи дослідження**: історико-стилістичний – для означення специфіки тембральних і виразових функцій кларнета в різних етно-національних та стильових умовах [2, 145]; компаративний – для дослідження відмінностей застосування кларнетових звукових можливостей у різних виконавських інтерпретаційних традиціях [4, 340]; системно-структурний – для формування класифікації прикладів композиторської творчості в межах обраної проблематики [3, 111].

Результати. Семантична символіка кларнета в українській академічній музиці є різноманітною. Варто зазначити, що однією з найпоширеніших функцій у музичному мистецтві України є застосування кларнета як інструмента, котрий належить до складової фольклорних колективів, уособлюючи поліський народний кларнет, скиглю, вільшанку, джоломію, пастушу трубу чи бекавку [4, 410–415; 5, 180]. З іншого боку, дослідники констатують як чітко окреслену тенденцію входження у фольклорну практику конструктивно вдосконалених майстерних чи фабричних інструментів з академічної

традиції (наприклад зі складу розформованих військових оркестрів) [4, 220–230].

В академічній композиторській творчості такий підхід до трактування кларнетового тембру зустрічаємо в творах “Буковинський квартет” (1971) Петра Ладиженського, “Українські витинанки” для кларнета соло (1995) і “Троїсті музики” для оркестру кларнетів та ударних Левка Колодуба, “Гуцульський триптих” для кларнета соло Володимира Носова, Фантазія у вільному стилі “Крапати” для кларнета і фортепіано та Каприс № 5 “Картинки Гуцульщини” Івана Оленчика з циклу “Двадцять каприсів для кларнета соло”, “Карпатська рапсодія для кларнета і фортепіано” Мирослава Скорика, “Вийди, вийди, Іванку” для духового квінтету Юлії Гомельської, “Буковинське капричіо” для кларнета та фортепіано Олександра Яковчука, “Складаниця” для флейти, кларнета, скрипки, віолончелі, фортепіано та ударних Володимира Шумейка тощо [2, 200–205]. Обрядові функції інструменту віддзеркалюють “Три монодії на гуцульські теми” Володимира Носова; “Голосіння” для сопрано, кларнета і фортепіано (1999), “Промовляння” для бас-кларнета (саксофона) соло (1998–1999) Олександра Щетинського; “Подоланочка” для чотирьох кларнетів Катерини Білої-Хенн; “Голоси прадавніх гір” для кларнету, фаготу і фортепіано Віктора Камінського; “Ритуал” для кларнета, віолончелі й фортепіано (2011–2013 рр.) Андрія Мерхеля [3, 112].

Цикл п’єс В. Носова “Три монодії на гуцульські теми” є цікавим прикладом вказаної групи. В основу програмного задуму покладено зміст “Ідилій” Теокрита (невеликих побутово-пасторальних сцен, які формуються на підставі пастушого пісенного фольклору Давньої Еллади) які включають: Ідилія I – “Терсіс”, Ідилія II – “Циклоп”, Ідилія XV – “Жінки Адоніса”. Логічно, що інтонаційна основа цих творів синтезує риси українського та грецького музичного фольклору.

Його ж “Гуцульський триптих” виростає з ідеї духовної потреби спілкуватися з небом засобами традиційної духової музики. Звідси – поєднання традиційних гуцульських сопілково-теленкових награвань, специфічних етноорганологічних інтонаційних засобів (початок звукоподачі – з підвищенням, далі – зниження звучання тонності, а потім – рівний звук) та імпровізаційних прийомів з картинно-живописними засобами й вокальною природою академічного кларнета.

Відображення клезмерської кларнетової традиції також притаманне низці творів українських митців. Клезмерські ансамблі включають виключно акустичні інструменти: скрипка, акордеон, контрабас кларнет, а їх репертуар складають відповідні за стилістикою опрацювання єврейських, молдавських, бесарабських, болгарських фольклорних зраз-

ків [4, 377–382]. В них кларнет виступає як мелодичний, найчастіше солюючий інструмент, перейнявши функції, традиційно виконувані скрипкою. Його мелодії традиційно ностальгійно-декламаційного характеру, імпровізаційного плану зі змінами ритму і темпу. Клезмерами використовувалися кларнети у строях C, D та Es. У XIX – на початку XX ст. найбільш типовим для клезмерських капел Східної Європи був кларнет in C. Серед його недоліків відзначали деякі проблеми зі строем, натомість його дзвінкий тембр виявився найбільш відповідним для специфічної експресії єврейської музики. В академічній композиторській творчості це “Одеський дворик” для кларнета і фортепіано (1996) Віктора Власова, “Шер” (єврейське народне награвання) для скрипки, кларнета та цимбал Ігоря Мацієвського, “Judische Suite”, op. 10 для кларнета соло Євгена Оркіна (2000).

Своєрідними є функції кларнета у циганських естрадно-фольклорних колективах, які в своїх концертних програмах поєднують циганські романси, пісні, танці, українські народні та естрадні пісні, а також музичні композиції за тематикою походження з Молдови, Болгарії, Вірменії, Туреччини, Словенії, Норвегії, Німеччини та інших країн. Функції кларнета в них ідентичні до використання тарогато (“турецької труби”) в угорських та румунських фольклорних ансамблях-тарафах як сольного інструменту разом із цимбалами чи скрипками, рідше в циганських капелах. Він використовувався не лише як військовий інструмент, а й на весіллях, похоронах та інших церемоніях. Існували також однорідні ансамблі тарогато (до 15 осіб). В період повстання на чолі з Ференцом Ракоці на початку XVIII ст. тарогато став символом боротьби угорців-куруців за незалежність. Особливість тарогато – велика різниця тембру і сили звуку в різних регістрах: від дзвінкого металічного внизу, до м’якого, жалібного – в верхній ділянці діапазону.

Вибір такої семантичної функції кларнетового тембру демонструють твори “Концертна скочна” рапсодія для кларнета і фортепіано (1974) Олександра Красотова, “Ескіз в молдавському стилі” для кларнета та фортепіано Левка Колодуба, Каприс № 9 “Молдавський триптих” № 12 “В слов’янських ритмах”, Івана Оленчика з циклу “Двадцять каприсів для кларнета соло”.

“Молдавський триптих” Івана Оленчика існує у версіях для кларнету соло та з фортепіано. Твір є по суті віртуозно-концертною композицією поемного плану, оскільки три контрастні розділи (“Дойна”, “Сирба”, “Хора”), що базуються на танцювально-фольклорному матеріалі, сліднують безцензурно. Перший розділ для кларнету соло наділений жанровими ознаками дойни: мелодика кантиленного характеру, повільний темп, членування квадратної побудови на короткі фрази з характерно ритмізова-

ними кадансами. Партія кларнета наділена ладовим колоритом, речитаціями-репетиціями та повторними мотивами.

Другий розділ – типова сирба з притаманним їй тріольним рухом за принципом *perpetuum mobile*. Фраза-зв'язка підводить до заключного віртуозного розділу – хори. Мелодика цього розділу – акордово-фігуративна, в подальшому переходить у каскад віртуозних варіантних пасажів, завдяки чому поєднує риси фантазії та концертної каденції. У версії з фортепіано партія акомпанементу максимально наближена до буковинських цибал і за фактурними прийомами і за функціональним трактуванням – мелодико-гармонічним комплексом, вона повністю підпорядкована потребам ефектно подати партію соліста-віртуоза.

Іще одна тембральна іпостась кларнета пов'язана з творами орієнтального характеру, де його партія наслідує дудук – інструмент поширений у Вірменії та країнах Близького Сходу [4, 430–435]. В таких випадках інструменту доручається ритмічно складна, орнаментальна, варіантно розгортувана мелодична лінія. Прикладами композиторської творчості може послужити “Східний танець” О. Зноско-Боровського (1920-ті рр.), спеціально створений на підставі результатів етнографічної експедиції в Туркменістан очолюваної В. Успенським, середній розділ “Рапсодії” для кларнету і фортепіано В. Гомоляки, створеної у співпраці з професором Київської національної академії музики, солістом оркестру Київського національного театру опери та балету В. Тихоновим, Каприс № 17 “Іспанські замальовки” з циклу “Двадцять капрісів для кларнета соло” І. Оленчика, “Святкова хайтарма” кримського композитора Е. Еміра для кларнета, фортепіано і ударних, “Гохуа” О. Пайбердіна для флейти, кларнету, скрипки, віолончелі та фортепіано (або флейти, кларнета, скрипки, віолончелі, ерху, гужен та ударних) (2009 р.), “Wings of East Wind” Ю. Гомельської для флейти, кларнета, скрипки, віолончелі і фортепіано (2010), дудук використав В. Степурко у псалмодії “Монологи віків” для мішаного хору та солюючих інструментів.

Особливий різновид семантики тембру припадає на твори, що орієнтовані на типові акустичні естрадні склади першої третини XX ст.: гітара, фортепіано / акордеон / бандонеон, кларнет, ударні, контрабас. Кларнет постає в них одним з найважливіших мелодичних інструментів, виконуючи теми-мотиви легкого, шлягерного типу, що часто зосереджені в танцювальних жанрах. Серед кларнетових ансамблів такого типу слід назвати: “Вальс” для кларнета Бориса Лятошинського з циклу “П'ять п'єс для дерев'яних духових інструментів і фортепіано” (1939), “Вальс” для кларнета фортепіано В. Іванова, “Disco-хоровод” для кларнета і фортепіано (1981) Івана Карабиця, “Сон

amore” для кларнета і фортепіано Геннадія Ляшенка, “Варіації на тему М. Леграна” для кларнета і фортепіано Івана Оленчика, “Романс” для кларнета, тромбону, віолончелі, фортепіано і “Tango del modo Piazzolla” для скрипки, кларнета, контрабаса, ударних та фортепіано (присвята Лідії Шутко) Олександра Козаренка, “Partita da Piazzolla” op. 6 версії для кларнета, двох скрипок, альту, віолончелі і контрабаса та для кларнета, скрипки, віолончелі і фортепіано (1999) і “Hommage à A. Piazzolla” op. 51 для 5-ти кларнетів Євгена Оркіна, “In modo retro” для квартету духових “Вечірні тіні” (1997) в естрадному стилі Юрія Іщенко, “Бачата L” для кларнета, віолончелі та клавесина Золтана Алмаші (2012) та ін.

Звернення до естрадно-джазової стилістики в академічному кларнетовому репертуарі в доробку Івана Карабиця є логічним продовженням його практичної діяльності: у 1987–1988 рр. митець навіть очолював Київський джаз-клуб. “Диско-хоровод” І. Карабиця для кларнету і фортепіано (1981) демонструє лінію єднання академічної традиції з розкованістю та гнучкою мінливістю джазової імпровізації. Співвіднесення учасників ансамблю в цій композиції надзвичайно різноманітне, оскільки композитор бере за основу поперемінного трактування складу як єдиного спільного фактурного масиву, а також у змінних функціях *bit* і *off bit*.

Композиція має динамізовану тричастинну структуру з яскравим багаторівневим контрастом *trio* (*Allegro* – *Meno mosso*. *Cantabile espressivo* – *Allegro*). Перший розділ починається вступом *p* на ритмізованих октавних репетиціях та звуках “b” у низькому регістрі фортепіано (мала – контроктава), який починає сприйматися як субдомінантова гармонія (за відсутніх знаків при ключі і розщепленому терцовому тоні).

Кларнетова тема (від ц. 1, *mf*) формується поетапно, ніби набираючи обертів для вихрового руху. Натомість до фортепіанної партії додаються остинатні короткі висхідні свінгуючі хроматизовані пасажі-затакти, що викликають алузії з інтонаційними засобами реггі.

Партія кларнета широко демонструє великий діапазон (*f* – *fis*²), регістровий потенціал і технічно-віртуозні можливості інструмента як у дрібній техніці активного мереживного за малюнком пасажного руху (хвилеподібного, секвенційно-варіантного, ламаними малими мінорними септакордами), так і в широких стрибках (їх октавні коливання творять дециму), з фортепіано, викладаються з нею в вигляді фактури взаємодоповнення). Цей комплекс доповнює балансування між *parlando* й синкопованою кантиленою у перехресній ритміці і частими зміщеннями акцентів, що наближає співвіднесення партій до регтайму.

Тонально-гармонічна єдність зберігається протягом складного перводу неквадратної побудови

(ц. 1–2, 10 + 10 тт.), оскільки чіткі восьмитактові речення наділені пасажами-затактами за зв'язками-переходами.

В наступному розділі форми (ц. 3) відбувається колористичне тональне зміщення у A-dur з остинатним рифом на домінантові-тонічний послідовності гармонічних комплексів в ритмі боса-нови, збагачених розщепленими блюзовими нотами у мелодичній лінії. Розвиток набуває більшої експресії за рахунок зростання мелодичної ролі фортепіанної партії, потужних пластів хроматизованих блюзових акордових паралелізмів, підкреслених метричними змінами.

Дещо видозмінена реприза підводить до середнього розділу (Meno mosso. Cantabile espressivo). Кантілена мелодика кларнетової партії містить секвентно-варіаційні зміщення вихідної фрази, партія фортепіано періодично вступає з нею у комплементарно-ритмічний діалог, заповнюючи цезури та витримані ноти кларнету канонічно-імітаційними фразами-відлуннями або каскадами блюзових свігнутих акордових комплексів.

Підвищення функціональної значимості партії фортепіано логічно зумовлює сприйняття сольного епізоду (ц. 7) як аналогу концертної каденції, що підкріплюється й авторською ремаркою (Molto espressivo e poco molto rubato). У цій побудові спостерігаємо збереження діалогічного викладу тематичного матеріалу (як своєрідного роздуму-рефлексії з приводу щойно промовленого).

Коротка зв'язка (ц. 8, Tempo I, Allegro) має функцію поступового відродження попередніх форм фактурного викладу і вводить у видозмінену репризу (ц. 9 т. 3, ф). Партії кларнета і фортепіано тут втрачають політональну індивідуалізацію пластів. Інтонаційні звороти кларнета фортепіано проводить імітаційно, зберігаючи тональність і регістр, а подекуди дублюючи в терцію (ц. 10). Середня побудова репризи (ц. 11, A-dur) повертає до ритмо-гармонічного остинато боса-нови, однак солістові запропоновано імпровізувати власну партію протягом 24 тактів.

Коротка однотактова зв'язка передусь ефектний віртуозно-концертний код, побудований на матеріалі першої побудови А у стилі реггі зі співставленням основних тонально-гармонічних комплексів і жанрових опор твору (блюз – F-dur, реггі – A-dur) і завершується висхідним хроматизованим пасажом кларнета з треллю на “с³” (своєрідна стильова алюзія в ракохідній інверсії до “Рапсодії в стилі блюз” Дж. Гершвіна).

Регістрово-фактурне багатство та фактурна діалогічність фортепіанної партії, її оркестральна барвистість, віртуозність та великий виразовий потенціал кларнету, принцип гри-змагання між учасниками виконавського складу, наявність сольних розділів, близьких до концертних каденцій – все це надає творові ознак композиції для соліста з оркест-

ром. Саме вони зумовили численні версії оркестрування даного твору (в т.ч. він є в версії для солюючого кларнету з духовим оркестром у Національного академічного духового оркестру України).

Ще один пізнаваний тембральний чинник, який набуває значення семантичного знаку – це відтворення звучання традиційного джазового діксиленду (труба, скрипка кларнет, тромбон, контрабас, банджо, фортепіано, ударні), де кларнет є одним з головних імпровізуючих інструментів групи of bit. Цю групу в творчості українських митців представляють “Парад віртуозів” для квінтету дерев’яних духових інструментів (1993) Володимира Рунчака, “Homages à C. Nielsen, J. Francaix, O. Messiaen, I. Stravinsky, G. Gerschwin, B. Goodman, A. Piazzolla” ор. 51 № 1–7 для кларнета соло Євгена Оркіна.

Висновки. Аналіз творчого доробку українських композиторів XX – початку XXI ст. дозволяє окреслити тембрально-семантичні амплуа кларнета в камерних ансамблях, репрезентуючи багатство його семантичних аспектів: як складової троїстих музик, тарафа, циганської капели, клезмерського ансамблю, акустичного складу естрадного колективу першої третини XX ст., мелодичного інструмента традиційного джазу, а також у функціях імітації тембральності й виразовості тарагота та дудука [4, 430–435]. Кожна з цих іпостасей несе за собою смугу асоціативних зв'язків, які збагачують програму авторського задуму додатковими деталями і смисловими шарами. Аналіз доробку українських композиторів продемонстрував, що практично кожна з наведених семантичних ролей наявна в численних композиціях різних генерацій, а також жанрів, складів, форм і масштабів. Це засвідчує багатство сформованого камерного кларнетового репертуару як ужиткового характеру (для репертуарних потреб виконавських колективів), так і вільної оригінальної композиторської творчості [4, 510].

ЛІТЕРАТУРА

1. Душний А., Пиц Б. Львівська школа баянно-акордеонного мистецтва : Довідник. Дрогобич: Посвіт, 2010. 216 с.
2. Кияновська Л.О. Історія української музики XX століття. Львів: Сполом, 2006. С. 99–305.
3. Стебельська О.С. Концертне життя Тернопільщини другої половини XX – початку XXI століття. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Мистецтвознавство. № 2, 2001. С. 108–113.
4. Хай М. Музично-інструментальна культура українців (фольклорна традиція): наукове видання. Київ – Дрогобич: КОЛО, 2007. 544 с.
5. Хоткевич Г. Музичні інструменти українського народу : репринтне видання. Харків : ФНК ім. Г. Хоткевича, 2002. 288 с.

REFERENCES

1. Dushnyi, A. & Pyts, B. (2010). Lvivska shkola baianno-akordeonnoho mystetstva [Lviv School of Bayan and

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ У СЕРЕДНІХ ШКОЛАХ І ГІМНАЗІЯХ СЛОВЕНІЇ: ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНОГО ПІДґРУНТЯ

Accordion Art]. *Reference Book*. Drohobych: Posvit, 216 p. [in Ukrainian].

2. Kyianovska, L.O. (2006). *Istoriia ukrainskoi muzyky XX stolittia* [History of Ukrainian music in the 20th century]. Lviv, pp. 99–305. [in Ukrainian].

3. Stebelska, O.S. (2001). *Kontsertne zhyttia Ternopilshchyny druhoi polovyny XX – pochatku XXI stolittia* [Concert life in Ternopil region in the second half of the 20th century – early 21st century]. *Scientific notes of Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University. Series: Art Studies*. No. 2. pp. 108–113. [in Ukrainian].

4. Khai, M. (2007). *Muzychno-instrumentalna kultura ukrainsiv (folklorna tradytsiia): naukove vydannia* [Musical and instrumental culture of Ukrainians (folklore tradition): scientific publication]. Kyiv – Drohobych, 544 p. [in Ukrainian].

5. Khotkevych, H. (2002). *Muzychni instrumenty ukrain-skoho narodu : reprintsne vydannia* [Musical instruments of the Ukrainian people: reprint edition]. Kharkiv, 288 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 25.06.2025

УДК 373.4; 37. 031; 37.014.253

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.340085>

Володимир Яцканич, аспірант спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Мукачівського державного університету
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1220-3376>

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ У СЕРЕДНІХ ШКОЛАХ І ГІМНАЗІЯХ СЛОВЕНІЇ: ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕОРЕТИКО- МЕТОДОЛОГІЧНОГО ПІДґРУНТЯ

У статті здійснено аналіз наукових підходів та нормативної бази щодо формування інформаційних компетентностей учнів у середніх школах і гімназіях Словенії. Визначено, що згідно основних методологічних підходів цифрова компетентність учнів середніх шкіл і гімназій Словенії полягає у здійсненні інформаційного пошуку, критичного аналізу, грамотній обробці інформації, створенні та використанні цифрового контенту з урахуванням етичних норм. Водночас підкреслено, що розвиток цифрової компетентності учнів здійснюється на основі міждисциплінарного підходу, формується не ізольовано в межах предмету інформатики, а через усі предметні галузі, інтегруючись у навчальний процес як наскрізна компетентність. Особливу роль у розвитку інформаційних компетентностей учнів у середніх школах і гімназіях Словенії відіграють проєктні підходи, інституційна підтримка (держава фінансує цифрові бібліотеки, платформи, забезпечує єдиний кабінет користувача для учня та вчителя, централізовано адмініструє хмарні сервіси). Виявлено, що основними теоретико-методологічними особливостями словенського досвіду розвитку інформаційної компетентності учнів у середніх школах і гімназіях Словенії є: спрямованість на інтегрованість цифрових навичок; централізована платформа та технічна підтримка; розробка планів цифровізації шкіл; увага до цифрової етики та безпеки; регулярний моніторинг і підтримка на державному рівні; підтримка проєктної діяльності як засобу формування глибокої інформаційної грамотності. Зроблено висновок, що цифрова трансформація можлива лише за умов постійної міждисциплінарної взаємодії, чіткого фінансування. Успішне формування інформаційної компетентності учнів середніх шкіл і гімназій потребує злагоджених дій на рівні освітньої політики, педагогіки та педагогічної практики.

Ключові слова: інформаційна компетентність; цифрова освіта; школа; гімназія; Словенія; інформаційно-комунікативні технології; проєктна діяльність; інституційна підтримка розвитку учнів; цифрова трансформація.

Рис. 1. Літ. 19.

Volodymyr Yatskanych, Postgraduate Student in Specialty 011
Educational and Pedagogical Sciences,
Mukachevo State University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1220-3376>

DEVELOPMENT OF STUDENTS' INFORMATION COMPETENCE IN SECONDARY SCHOOLS AND GYMNASIUMS IN SLOVENIA:

A STUDY OF THE THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FRAMEWORK

The article presents an analysis of scientific approaches and regulatory frameworks concerning the formation of students' information competence in secondary schools and gymnasiums in Slovenia. It is established that, according to key methodological approaches, digital competence among Slovenian students encompasses information retrieval, critical analysis, competent information processing, and the creation and use of digital content with consideration of ethical norms. It is emphasized that digital competence is developed through an interdisciplinary approach, integrated across various subject areas rather than being confined to informatics alone, and is embedded in the curriculum as a transversal skill. Project-based approaches and institutional support play a significant role in fostering students' information competence: the state funds digital libraries and platforms, ensures unified user accounts for students and teachers, and centrally manages cloud services. The core

theoretical and methodological features of the Slovenian experience include: a focus on integrated digital skills; centralized platforms and technical support; the development of school digitalization plans; attention to digital ethics and safety; regular state-level monitoring and support; and promotion of project-based learning as a means of cultivating deep information literacy. The study concludes that digital transformation is achievable only through sustained interdisciplinary cooperation and consistent funding. The effective formation of information competence in students requires coordinated efforts across educational policy, pedagogy, and teaching practice.

Keywords: *information competence; digital education; school; gymnasium; Slovenia; information and communication technologies; project-based learning; institutional support for student development; digital transformation.*

Постановка проблеми. У ХХІ ст. володіння навичками ефективної роботи з інформацією є не просто перевагою, а необхідністю для кожної людини. Згідно з останніми звітами ЮНЕСКО та OECD інформаційна компетентність визнається базовим елементом освітньої справедливості, оскільки дозволяє особистості адаптуватися до сучасного інформаційного середовища. Формування інформаційної компетентності стало однією з ключових цілей системи освіти в багатьох країнах світу, зокрема у країнах ЄС [8; 14; 15; 16].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема розвитку інформаційних компетентностей та цифрової грамотності розглядається такими українськими дослідниками, як В. Биков, Р. Гуревич С. Сисоева, О. Спірін, Л. Семко, К. Сінченко, Л. Нічуговська, Л. Ніколенко, Г. Вовченко, Л. Косарева, а також зарубіжними науковцями Р. Вестербах (R. Wechtersbach), Н. Кройг (N. Kreuh), С. Станоев (S. Stanojev), В. Флорянчич (V. Florjančič) та іншими.

Дослідження цифрової грамотності активно розвиваються в контексті глобальних освітніх тенденцій [6; 7]. О. Косарева [3], Л. Семко [4], К. Сінченко [5], С. Станоев [13], О. Товканець [7], розглядаючи розвиток інформаційних компетентностей, підкреслюють, що компетентності з ІКТ передбачають здатності: застосовувати інформаційно-комунікаційні технології в навчанні й повсякденному житті; раціональне використання комп'ютера й комп'ютерних засобів під час розв'язування задач, пов'язаних з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією, зберіганням, подаванням та передаванням; будувати інформаційні моделі й досліджувати їх за допомогою засобів ІКТ; давати оцінку процесові й досягнутим результатам технологічної діяльності.

Розвиток інформаційного суспільства висуває нові вимоги до змісту та методів навчання. Наголосимо, що питання цифрової грамотності та системи навчання учнів середніх шкіл і гімназій є актуальним питанням для європейського освітнього простору. У 2021 р. в рамковій програмі Європейського співробітництва у галузі освіти і навчання “До Європейського освітнього простору і поза ним” (2021–2030) стратегічними напрямками розвитку інформаційних технологій та освітньої діяльності визначено п'ять пріоритетів на наступне десяти-

ліття, серед яких і підтримка зеленого та цифрового переходу в освіті та навчанні. Важливим є те, що декларується переорієнтація закладів освіти на створення інклюзивних, здорових, стійких освітніх закладів як вирішальної умови для досягнення необхідних змін, підвищення якості, рівності та успіху для всіх в освіті та навчанні [10; 14; 16].

Особливий інтерес сьогодні викликає досвід розвитку інформаційних компетентностей учнів у середніх школах і гімназіях однієї з найбільш розвиненої європейської країни Словенії, де цифровізація школи реалізується на державному рівні впродовж кількох десятиліть [15]. На цьому наголошують словенські дослідники С. Станоев і В. Флорянчич [13], Н. Кройг [11; 12] та інші.

Мета статті: обґрунтувати теоретико-методологічні особливості розвитку інформаційних компетентностей учнів у середніх школах і гімназіях Словенії.

Виклад основного матеріалу. У Словенії розвиток інформаційної компетентності учнів реалізується системно, на рівні як навчальних програм, так й інституційної освітньої політики. Основою цього процесу є декларування інформаційної компетентності не лише як умінь користуватись технікою, а як інтегральної навички для критичного, безпечного, продуктивного та етичного функціонування в цифровому середовищі [8; 11; 13; 15]. Згідно зі “Стратегією цифрової трансформації освіти Словенії до 2027р.”, кожна школа має реалізовувати власний план цифровізації, де визначаються рівні цифрової компетентності учнів на кожному етапі: від 1 до 9 класу (основна школа) та в гімназіях (10–13 класи). Цей план враховує європейські орієнтири DigComp і DigCompEdu [10; 16; 17].

На національному рівні функціонує цифрова платформа SIO (Slovensko izobraževalno omrežje) освітня мережа, яка забезпечує учням і педагогам доступ до електронних щоденників, інтернет-базованих підручників, дидактичних матеріалів, сервісів Google for Education, віртуальних середовищ на базі Moodle, платформ Arnes Video та Arnes Učilnice. В межах цієї інфраструктури вчителі можуть створювати власні цифрові класи, адмініструвати тести, обмінюватися матеріалами між школами та реалізовувати міжшкільні проекти [8].

Варто відзначити, що в Словенії проводиться щорічний моніторинг щодо рівня цифрової готовності учнів із врахуванням шкали PISA ICT

Familiarity Questionnaire та національних опитувань. Результати цих досліджень впливають на державне фінансування закладів освіти, оновлення навчальних матеріалів.

Підкреслимо, що у Словенії інформаційна компетентність учнів середніх шкіл і гімназій розглядається як невід’ємна складова сучасної освіти. Як зазначає Р. Вехтербах, комп’ютерна грамотність стала частиною словенської шкільної освіти ще у

1970-х роках, а вже у 1989 р. було здійснено перші спроби інтегрувати використання цифрових технологій у предмети початкової школи, зокрема мистецтво, технології та словенську мову [8; 18].

На основі поетапного підходу до формування цифрової компетентності учнів у Словенії можна виокремити ключові її складові: комп’ютерна грамотність, інформаційна грамотність і цифрове знання (рис. 1).

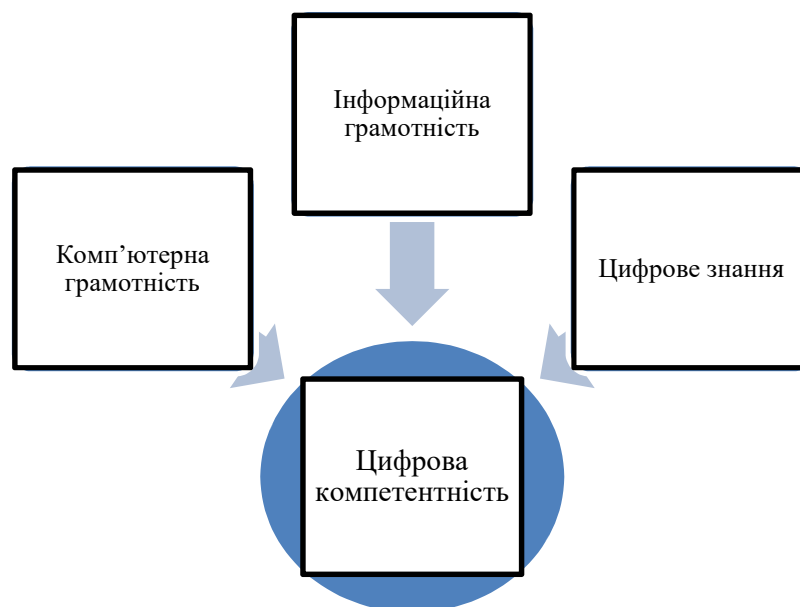


Рис. 1. Ключові складові цифрової компетентності (за Р. Вехтербахом)

Р. Вехтербах підкреслює, що розвиток цифрової компетентності неможливий без зміни парадигми освіти від трансляційної моделі до навчання через дослідження, співпрацю, експеримент до створення власного контенту.

Зазначимо, що згідно з ICT Competency Framework for Teachers, розробленим ЮНЕСКО (2018), технологія не є самоціллю, а має бути інструментом для самовираження учня, розвитку його критичного мислення, вирішення реальних проблем і прийняття обґрунтованих рішень. Такий підхід активно застосовується у рамках пілотних проєктів у словенських гімназіях, де учні створюють мультимедійні продукти, моделюють ситуації та презентують власні рішення перед аудиторією [16].

У змістовому наповненні навчальних програм інформаційна компетентність інтегрована не лише в інформатику, а й у всі навчальні предмети. Наприклад, на уроках історії учні опрацьовують джерела в цифрових архівах, створюють ментальні карти в онлайн-застосунках (наприклад, MindMap), під час вивчення мов записують подкасти та блоги, а на природничих дисциплінах збирають і аналізують статистичні дані в Google Sheets або Excel. Це забезпечує міжпредметний підхід, який підси-

лює розвиток не лише інформаційних, а й комунікативних та аналітичних навичок.

Особливу роль у розвитку інформаційних компетентностей учнів у середніх школах і гімназіях Словенії відіграють *проєктні підходи*. Наприклад, учні 8–9 класів виконують міждисциплінарні дослідження у форматі “інформаційний продукт” створення презентацій, відео, інфографік, віртуальних виставок на освітні або соціальні теми. При цьому школярі мають чіткий алгоритм роботи з інформацією: пошук, перевірка джерел, аналіз, візуалізація та публікація з дотриманням авторського права. На цьому наголошують європейські дослідники освітнього простору Р. Вуорікарі, С. Клузер, Ю. Пуні [17]. С. Станоев [13].

Важливим компонентом є *цифрова етика*. З початкової школи в Словенії учнів навчають основам цифрової безпеки, відповідальної поведінки в інтернеті, захисту персональних даних, уникнення маніпулятивних джерел. Такі теми інтегруються у виховні години, окремі модулі громадянської освіти та проєкти за підтримки громадських організацій [11; 12]. Тому словенські фахівці наголошують на важливості формування в учнів так званої “технологічної впевненості”, що передбачає не

лише опанування технічних навичок, а й усвідомлення етичних аспектів онлайн-взаємодії, захисту особистих даних, критичного ставлення до інформації та здатність працювати з різними цифровими джерелами [11; 12; 13; 17].

Ще однією рисою словенської системи розвитку інформаційних компетентностей є *інституційна підтримка*: держава фінансує цифрові бібліотеки, платформи, забезпечує єдиний кабінет користувача для учня та вчителя, централізовано адмініструє хмарні сервіси, проводить регулярні консультації для технічного персоналу в школах [13].

Таким чином, нами виявлено, що основними теоретико-методологічними особливостями словенського досвіду розвитку інформаційної компетентності учнів у середніх школах і гімназіях Словенії є:

- спрямованість на інтегрованість цифрових навичок;
- централізована платформа та технічна підтримка;
- розробка планів цифровізації шкіл;
- увага до цифрової етики та безпеки;
- регулярний моніторинг і підтримка на державному рівні;
- підтримка проєктної діяльності як засобу формування глибокої інформаційної грамотності.

Аналіз документальних джерел [8; 10; 16; 19] та наукової літератури [3; 4; 6; 13] дає підстави визначити, що формування інформаційної компетентності учнів у середніх школах і гімназіях має відбуватись у кількох напрямках: через оновлення навчальних програм [15]; через забезпечення доступу до сучасної техніки та інтернету [8]; через співпрацю зі стейкхолдерами та європейськими партнерами [9; 10; 13; 14]. Словенський досвід формування інформаційної компетентності демонструє ефективність системного підходу, який включає законодавчу підтримку, цифрову інфраструктуру, підготовку вчителів та інтеграцію ІКТ у навчальний процес.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Досвід Словенії є орієнтиром для побудови сучасної української школи, де інформаційна компетентність стане не лише навчальною метою, а й запорукою успішного розвитку суспільства. В Україні вже створено стратегічну базу (НУШ, концепції, стандарти), проте, на нашу думку, є потреба у масштабуванні успішних ініціатив, оновлення технічного забезпечення, а також посилення практичного компоненту цифрової освіти і розвитку цифрової грамотності учнів в закладах загальної середньої освіти. Словенський досвід засвідчує, що цифрова трансформація можлива лише за умов постійної міждисциплінарної взаємодії, чіткого фінансування. Успішне формування інформаційної компетентності учнів середніх шкіл і гімназій потребує злагоджених дій на рівні освітньої політики, педагогіки та педагогічної практики.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні проблеми розвитку в учнів навичок ефективної взаємодії з інформаційним середовищем, уміння використовувати надані можливості у забезпеченні оволодіння високим рівнем інформаційної культури і культури поведінки в інформаційному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуркова Т. Використання технологій віртуальної реальності для вивчення природничих наук у початковій школі. *Молодь і ринок*. 2025. № 1 (233). С. 119–123.
2. Концепція розвитку цифрових компетентностей громадян України. URL: <https://osvita.diiia.gov.ua>
3. Косарева О.Л. Формування інформаційної компетентності учнів профільної школи в умовах мобільного навчання: кваліфікаційна робота. Кривий Ріг, 2022. 74 с.
4. Семко Л.П. Розвиток інформаційних компетенцій учнів на уроках інформатики. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/> (дата звернення: 20.05.2025).
5. Сіненко К.О. Сутність і зміст поняття “інформаційно-цифрова компетентність молодшого школяра”. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 20. Т. 3. 2020. С. 61–63.
6. Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї: монографія / О.І. Локшина, О.З. Глушко, А.П. Джурило, С.М. Кравченко, Н.В. Нікольська, М.М. Тищенко, О.М. Шпарик ; за заг. ред. О.І. Локшиної. Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2021. 350 с.
7. Товканець О.С. Стратегічні напрями розвитку інформаційно-комунікаційних технологій у вищій європейській школі на початку XXI століття. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Том 66. № 4. С. 14–23.
8. Digitalna strategija Slovenije 2030. URL: <https://www.gov.si> (дата звернення: 23.05.2025).
9. European Commission. Survey of Schools: ICT in Education. Luxembourg: Publications office of the European Union. 2013. 182 p.
10. European Council. European Commission, 2015. World Education Forum. Incheon Declaration: Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. 2015. URL: <https://unesdc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233813> (дата звернення: 21.05.2025).
11. Kreuh N. Izhodišča standarda e-kompetentni učitelj, ravnatelj in računalnikar. 2011. URL: http://projekt.sio.si/wp-content/uploads/sites/8/2015/01/E-solstvo_IZHODISC_STAN_DARDA_web.pdf (дата звернення: 20.05.2025).
12. Kreuh N. Pot do e-kompetentnosti, Bilten E-šolstva, Utripprojekta E-šolstvo. Breda Gruden, Nives Kreuh, Andrej Flogie, Ingrid Možina Podbršček, Igor Razbornik, Magdalena Šverc, Janko Harej, Gregor Mohorčič, Bernarda Trstenjak, Marija Mustar, Herman Kosič, Igor Pesek. URL: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-9IF3YEDU/1c5163d9-2b03-4b2b-9c6a-fb14408d5b89/PDF> (дата звернення: 20.05.2025).
13. Stanojev S. Florjančič V. Digitalna pismenost srednješolcev. Založba Univerze na Primorskem. URL: <https://zalozba.upr.si/ISBN/978-961-7023-78-7.pdf> (дата звернення: 23.05.2025).
14. Strategic framework for European cooperation in education and training towards the European education area and beyond. URL: <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/strategic-framework-for-european-cooperation-in-education-and-training-towards-the-european-education-area-and-beyond.html?fromSummary=15>. (дата звернення: 23.05.2025).

15. Strategija digitalne transformacije slovenskega šolstva do leta 2027. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje RS.

16. UNESCO. ICT Competency Framework for Teachers (ICT-CFT), Version 3. Paris: UNESCO, 2018. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721> (дата звернення: 20.05.2025).

17. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens: with new examples of knowledge, skills and attitudes. *Publications Office of the European Union*. 2022.

18. Wechtersbach R. Developing Digital Competence in Slovenian Education. In: *Proceedings of the 3rd International Workshop on Digital Literacy (DigiLit 2007)*. CEUR Workshop Proceedings. (2007). Vol. 310. URL: <https://ceur-ws.org/Vol-310/paper04.pdf> (дата звернення: 23.05.2025).

19. Zakon o gimnazijah. Uradni list RS, št. 12/96, 59/01. Ukaz o razglasitvi Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o gimnazijah (ZGim-E). Št. 003-02-1/2024-128 Ljubljana, dne 27. junija 2024. URL: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2024-01-1821>. (дата звернення: 21.05.2025).

REFERENCES

1. Hurkova, T. (2025). Vykorystannia tekhnolohii virtualnoi realnosti dlia vyvchennia pryrodnych nauk u pochatkovii shkoli [Using virtual reality technologies for learning science in elementary school]. *Youth & market*. No. 1 (233), pp. 119–123. [in Ukrainian].

2. Kontseptsia rozvytku tsyfrovyykh kompetentnosti hromadian Ukrain [Concept of developing digital competencies of Ukrainian citizens]. Available at: <https://osvita.diia.gov.ua> (Accessed 20 May. 2025). [in Ukrainian].

3. Kosarieva, O.L. (2022). Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti uchniv profilnoi shkoly v umovakh mobilnoho navchannia: kvalifikatsiina robota [Formation of information competence of students of a specialized school in the conditions of mobile learning: qualification work]. *Kryvyi Rih*, 74 p. [in Ukrainian].

4. Semko, L.P. Rozvytok informatsiinykh kompetentsii uchniv na urokakh informatyky [Development of students' information competences in computer science lessons]. Available at: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint> (Accessed 20 May. 2025). [in Ukrainian].

5. Sinenko, K.O. (2020). Sutnist i zmist poniattia “informatsiino-tsifrova kompetentnist molodshoho shkoliara” [The essence and content of the concept of “information and digital competence of a junior schoolchild”]. *Innovative Pedagogy*. Issue 20. Vol. 3, pp. 61–63. [in Ukrainian].

6. Tendentsii rozvytku shkilnoi osvity v krainakh YeS, SSHa ta Kytai (2021). [Trends in the development of school education in the EU, the USA and China]. O.I. Lokshyna, O.Z. Hlushko, A.P. Dzhurylo, C.M. Kravchenko, N.V. Nikolska, M.M. Tymenko, O.M. Shparyk; (Ed.). O.I. Lokshyna. Kyiv, 350 p. [in Ukrainian].

7. Tovkanets, O.S. (2018). Stratehichni napriamy rozvytku informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u vyshchii yevropeiskii shkoli na pochatku XXI stolittia [Strategic directions of development of information and communication technologies in European higher education at the beginning of the 21st century]. *Information Technologies and Learning Tools*. Vol. 66. No 4, pp. 14–23. [in Ukrainian].

8. Digitalna strategija Slovenije 2030. Available at: <https://www.gov.si> (Accessed 23 May. 2025). [in English].

9. European Commission. Survey of Schools: ICT in

Education. Luxembourg: Publications office of the European Union. 2013. 182 p. [in English].

10. European Council. European Commission, 2015. World Education Forum. Incheon Declaration: Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. 2015. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233813>. (Accessed 23 May. 2025). [in English].

11. Kreuh, N. (2011). Izhodišča standarda e-kompetentni učitelj, ravnatelj in računalnikar [The path to e-competence, E-schooling Bulletin, Pulse of the E-schooling project]. Available at: http://projekt.sio.si/wp-content/uploads/sites/8/2015/01/E-solstvo_IZHODISCSTANDARDA_web.pdf (Accessed 23 May. 2025). [in Slovenian].

12. Kreuh, N. Pot do e-kompetentnosti, Bilten E-šolstva, Utripprojekta E-šolstvo [The path to e-competence, E-schooling Bulletin, Pulse of the E-schooling project]. Breda Gruden, Nives Kreuh, Andrej Flogie, Ingrid Možina Podbršček, Igor Razbornik, Magdalena Šverc, Janko Harej, Gregor Mohorčič, Bernarda Trstenjak, Marija Mustar, Herman Kosič, Igor Pesek. Available at: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-9IF3YEDU/1c5163d9-2b03-4b2b-9c6a-fb14408d5b89/PDF> (Accessed 23 May. 2025). [in Slovenian].

13. Stanojev, S. Florjančič, V. Digitalna pismenost srednješolcev [Digital literacy of secondary school students]. Založba Univerze na Primorskem. Available at: <https://zalozba.upr.si/ISBN/978-961-7023-78-7.pdf> (Accessed 23 May. 2025). [in Slovenian].

14. Strategic framework for European cooperation in education and training towards the European education area and beyond. Available at: <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/strategic-framework-for-european-cooperation-in-education-and-training-towards-the-european-education-area-and-beyond.html?fromSummary=15>. (Accessed 23 May. 2025). [in English].

15. Strategija digitalne transformacije slovenskega šolstva do leta 2027. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje RS [Strategy for the Digital Transformation of Slovenian Education until 2027]. *Ministry of Education of the Republic of Slovenia*. [in Slovenian].

16. UNESCO. ICT Competency Framework for Teachers (ICT-CFT), Version 3. Paris: UNESCO, 2018. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721> (Accessed 23 May. 2025). [in English].

17. Vuorikari, R., Kluzer, S., Punie, Y. DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens: with new examples of knowledge, skills and attitudes. *Publications Office of the European Union*. 2022. [in Slovenian].

18. Wechtersbach, R. Developing Digital Competence in Slovenian Education. In: *Proceedings of the 3rd International Workshop on Digital Literacy (DigiLit 2007)*. CEUR Workshop Proceedings. (2007). Vol. 310. Available at: <https://ceur-ws.org/Vol-310/paper04.pdf> (Accessed 23 May. 2025). [in English].

19. Zakon o gimnazijah. Uradni list RS, št. 12/96, 59/01. Ukaz o razglasitvi Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o gimnazijah (ZGim-E) [Law on Gymnasiums (2024). Official Gazette of the Republic of Slovenia, No. 12/96, 59/01. Decree on the promulgation of the Law on Amendments and Supplements to the Law on Gymnasiums (ZGim-E). Št. 003-02-1/2024-128 Ljubljana, dne 27. junija 2024. Available at: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2024-01-1821>. (Accessed 23 May. 2025). [in Slovenian].

Стаття надійшла до редакції 14.07.2025

ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ У ЩОМІСЯЧНИЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ “МОЛОДЬ І РИНОК”

1. Приймаються одноосібні статті (співавтори). Текст обсягом 8–12 друкованих сторінок із ілюстраціями (рисунками, таблицями). У статтях повинно бути чітко і стисло, без зайвих математичних формул, викладено те нове та оригінальне, що досягнуто авторами в їх практичній діяльності. Потрібно уникати повторів, зайвих подробиць та загальновідомих положень, на які можна посилатися, вказуючи відповідний номер у списку літератури, що додається.

2. Електронний варіант статті виконується в редакторі Microsoft Word, причому файл має бути збережений в форматі: *.doc. Формат сторінки А4, шрифт Times New Roman, розмір шрифту – 14 кегль. Розмір полів: ліве – 3,0 см; праве – 1,5 см; верхнє – 2,0 см; нижнє – 2,0 см; інтервал – 1,5.

До рукопису додаються:

- УДК;
 - анотація українською мовою 500 друкованих знаків, анотація англійською мовою розширена, обсяг 1800–2000 друкованих знаків, до англійської анотації додається в окремому файлі український переклад;
 - ключові слова (українською, англійською мовами), перелік ключових слів від 5 до 10;
 - рисунки, таблиці з підписаними підписами;
 - оформлення списку літератури – за міжнародним бібліографічним стандартом АРА; кількість літературних джерел має складати не менше 5 та не більше 15. Цитувати необхідно як класичні, так і найновіші публікації (останніх 3–5 років) опублікованих у провідних профільних виданнях. У кінці статті подається транслітерований список літератури (References).
 - відомості про автора (авторська картка: прізвище, ім'я та по-батькові, посада, місце праці, вчений ступінь, наукове звання, адреса (службова, домашня), телефони.
3. До статей додається рекомендація кафедри (відділу) установи, де автор працює, і рецензія доктора чи кандидата наук; для статей докторів та кандидатів наук рецензій не потрібно.
4. Таблиці повинні мати назви та порядковий номер. Одночасне використання таблиць та графіків для пояснення одних і тих же положень не рекомендується.
5. Статті підписуються всіма авторами із зазначенням домашньої адреси, номерів домашнього та службового телефонів автора, який буде листуватися з редакцією з приводу цієї статті.

Редколегія відхиляє статті з порушенням цих вимог:

Відповідно до вимог Атестаційної колегії МОН України до фахових видань та публікацій необхідно дотримуватися таких елементів написання статей: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями, аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується дана стаття; формування мети статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Сфера розповсюдження та категорія читачів:

- загальнодержавна, зарубіжна;
- викладачі університетів, ЗВО всіх рівнів акредитації, студенти, аспіранти, науковці, фахівці освітньої діяльності, які підвищують свої професійні компетенції в галузі освіти та педагогічних наук.

Програмні цілі (основні принципи) або тематична спрямованість:

Ознайомлення із питаннями наукових досліджень із загальної педагогіки, історії педагогіки, теорії та методики навчання, корекційної педагогіки, теорії та методики професійної освіти, соціальної педагогіки, теорії та методики управління освітою, теорії та методики виховання, дошкільної педагогіки, інформаційно-комунікаційних технологій в освіті та науці.

Молодь і ринок Youth & market

№ 7–8 (239–240) липень–серпень 2025

No. 7–8 (239–240) July–August 2025

Головний редактор
Микола Галів

Відповідальний редактор
Наталія Примаченко

Макетування та верстка
Ірина Негура

Підписано до друку 02.09.2025 р. Ум. друк. арк. 24,25.
Папір офсетний. Друк офсетний. Наклад 100 прим. Формат 60 x 84 1/8.
Гарнітура Times New Roman.
Віддруковано у друкарні “Посвіт”
82100, Львівська обл., м. Дрогобич, вул. Мазепи, 7