

Молодь і ринок

ЩОМІСЯЧНИЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 9 (241) вересень 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); ERIN PLUS; Index Copernicus (ICV 2019 = 85.80; ICV 2020 = 82.12; ICV 2021 = 85.55; ICV 2022 = 80.94; ICV 2023 = 84.92; ICV 2024 = 76.21)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2617-0825.9/241.2025>

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 № 11 від 25.09.2025)

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. 9 (241) September 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; ICV 2024 = 76.21)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2617-0825.9/241.2025>

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. 11, 25.09.2025)

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

№ 9 (241) вересень 2025

ЗМІСТ

Олександра Янкович

Концепція цілісної освіти Едмунда Бояновського (1814–1871):
реалізація ідей в українському дошкільлі та початкових школах.....7

Марія Чепіль, Назарій Саковець, Артур Санайко

Інноваційні технології як інструмент трансформації освітнього процесу: досвід США.....13

Ольга Луковська, Олена Грабовська, Тетяна Несторенко

Артивизм в громадянській молодіжній освіті: інсайти міжнародного проєкту “Civic Art”18

Світлана Доценко

Роль цифрових технологій у формуванні технічної творчості здобувачів професійної освіти.....23

Надія Стецула, Іван Нишак

Реалізація екологічних проєктів як результат інтеграції
діяльності вчителів технологій та географії.....28

Андріана Шишак, Ростислав Руденський, Володимир Чайка

Формування інтересу до художнього слова у дітей дошкільного
та молодшого шкільного віку засобами дидактичних ігор.....33

Роксолана Шпіца-Павлюк, Тетяна Мієр, Юліана Довгопол

Навчання в умовах війни: описовий аналіз розвитку креативності
учнів четвертого класу на уроках інтегрованого курсу “Мистецтво”40

Nataliia Hantimurova, Antonina Pryshliak, Svitlana Yavorska, Borys Reminetsky, Anton Hantimurov

Mastering english professional anatomical terminology in the context of medical education in Ukraine.....48

Олександр Шевченко, Василь Каричковський, Карина Беляєва

Педагогічна технологія організації змішаного навчання у закладах позашкільної освіти.....53

Тетяна Глазук, Катерина Бобкович, Наталія Давидова, Наталія Бачук-Понич, Василь Присяжнюк

Використання системи Moodle як способу оптимізації навчального процесу в умовах воєнного стану.....59

Ксенія Короткевич, Ольга Соколова

Самостійна діяльність майбутніх педагогів-хореографів
як чинник їх ефективної професійної підготовки.....65

Тарас Паска, Юлія Воробчак, Вікторія Бурчак

Соціальні мережі як засіб формування мотивації до професійного
зростання майбутніх педагогів закладів професійної освіти.....69

Марта Проц, Ольга Галюка

Сучасні підходи до організації освітнього простору вчителя
та здобувачів початкової ланки освіти нової української школи.....75

Лариса Довгань, Юрій Довгань

Формування англомовної комунікативної компетенції
майбутніх менеджерів з логістики у закладах вищої освіти.....80

Марина Білецька, Тетяна Підварко Музично-інструментальна підготовка в системі індивідуальної педагогічної траєкторії студента.....	85
Ірина Власенко Теоретичні засади професійної рефлексії як складової підготовки фахівців хореографічного та музичного мистецтва.....	89
Мирослава Качур, Леся Попівняк, Валерій Карманов Розвиток дослідницької компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.....	94
Olga Iatsyshyna EU educational policies and their impact on internationalization and inclusion in higher education.....	100
Тетяна Абрамович, Наталія Давидюк Техніки розвитку рефлексивного мислення педагогів у системі підвищення кваліфікації.....	105
Vadym Tynnyi, Emma Schukina AI-driven pedagogical shifts in foreign language learning environments.....	112
Володимир Шевченко, Марія Тропіна Фундаментально-технічна підготовка бакалаврів в умовах цифровізації та освітніх інновацій.....	117
Наталія Миськова, Вікторія Розгон, Наталія Гончар Технологія формування життєвих компетентностей дітей дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри.....	124
Світлана Івах, Василь Ковальчук Принципи організації освітнього середовища в сучасних закладах освіти.....	129
Надія Дудник, Олександра Свійонтик Використання теорії вільного виховання М. Монтесорі як інновації в дошкільлі.....	133
Оксана Гевко, Назар Хом'як Теоретико-методичні засади організації освітнього процесу у закладах дошкільної, загальної середньої та вищої освіти України в кризових умовах.....	140
Андрій Кепіч, Людмила Щербак Сучасний стан та шляхи розвитку індустрії гостинності Закарпатської області.....	145
Микола Семенов Обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів до інженерного забезпечення.....	149
Роман Суслов Сутність та структура здатності застосовувати засоби радіоелектронної боротьби майбутніми офіцерами Національної гвардії України.....	154
Ярема Кіцила Вищий музичний інститут ім. М. Лисенка: історичний та історіографічний аспекти.....	161
Давид Меладзе ВІА "Орера" – тріо Мареничі: до питання спільної грузинсько-української тематики, мелодики естрадних пісень.....	167
Назарій Латик Онлайн-освіта в університетах: трансформація та ефективність навчання.....	172
Діана Косюхно Цифрова трансформація сучасної освіти: розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності учнів та цифрових компетентностей педагогів.....	177
Володимир Лобков Порівняльна міфологія в контексті гуманізації освіти.....	181

Youth & market

No. 9 (241) September 2025

CONTENTS

Oleksandra Yankovych

Edmund Bojanowski's (1814–1871) concept of holistic education:
implementation of ideas in Ukrainian preschools and primary schools.....7

Mariya Chepil, Nazariy Sakovec, Artur Sanayko

Innovative technologies as a tool for the transformation of the educational process: the experience of the USA.....13

Olha Lukovska, Olena Hrabovska, Tetyana Nestorenko

Artivism in youth civic education: insights from the international "Civic Art Project"18

Svitlana Dotsenko

The role of digital technologies in shaping the technical
creativity of vocational education students.....23

Nadiia Stetsula, Ivan Nyschak

Projects as a result of integration of the activities of technology and geography teachers.....28

Andriana Shyshak, Rostyslav Rudenskyi, Volodymyr Chaika

Fostering interest in the artistic word in preschool and
early primary school children through didactic games.....33

Roksolana Shpitsa-Pavliuk, Tetiana Miyer, Yuliana Dovhopol

Learning in war conditions: descriptive analysis of the development of
creativity of fourth-grade students in the lessons of the integrated course "Art"40

Nataliia Hantimurova, Antonina Pryshliak, Svitlana Yavorska, Borys Reminetsky, Anton Hantimurov

Mastering english professional anatomical terminology in the context of medical education in Ukraine.....48

Oleksandr Shevchenko, Vasyl Karychkovskyi, Karyna Bieliciaeva

Pedagogical technology of organizing blended learning in after-school educational institutions.....53

Tetiana Ilashchuk, Kateryna Bobkovych, Nataliia Davydova, Nataliia Bachuk-Ponych, Vasyl Prisyazhnyuk

Using the Moodle system as a way of optimizing the educational
process under the conditions of the martial state.....59

Kseniia Korotkevych, Olha Sokolova

Autonomous activity of prospective choreography educators
as a determinant of their effective professional training.....65

Taras Paska, Yuliia Vorobchak, Victoria Burchak

Social networks as a means of forming motivation for professional
growth of future teachers of vocational education institutions.....69

Marta Prots, Olha Haliuka

Contemporary approaches to the organization of the educational space
for teachers and primary education students in the New Ukrainian School.....75

Larysa Dovhan, Yuriy Dovhan

Formation of English communicative competence of future
logistics managers in higher educational institutions.....80

Maryna Biletska, Tetyana Pidvarko Musical-instrumental training in the system of a student's individual pedagogical trajectory.....	85
Iryna Vlasenko Theoretical foundations of professional reflection as a component of training specialists in choreographic and musical art.....	89
Myroslava Kachur, Lesya Popivnyak, Valery Karmanov Development of research competence of future music teachers.....	94
Olga Iatsyshyna EU educational policies and their impact on internationalization and inclusion in higher education.....	100
Tetyana Abramovych, Nataliya Davydyuk Techniques for developing teachers' reflective thinking in the professional development system.....	105
Vadym Tynnyi, Emma Schukina AI-driven pedagogical shifts in foreign language learning environments.....	112
Volodymyr Shevchenko, Mariia Tropina Fundamental-technical training of bachelors in the context of digitalization and educational innovations.....	117
Nataliia Myskova, Viktoriia Rozghon, Nataliia Honchar Technology of forming life competences of preschool children using story-based role-playing.....	124
Svitlana Ivakh, Vasyl Kovalchuk Principles of organizing the educational environment in modern educational institutions.....	129
Nadiia Dudnyk, Oleksandra Sviontyk The use of Maria Montessori's theory of free upbringing as an innovation in preschool education.....	133
Oksana Hevko, Nazar Khomyak Theoretical and methodological principles of organization of the educational process in preschool, general secondary and higher education institutions of Ukraine in crisis conditions.....	140
Andrey Kepich, Lyudmyla Scherbak Current state and development paths of the hospitality industry in the Zakarpattia region.....	145
Mykola Semenov Justification of pedagogical conditions for forming the readiness of future officers for engineering support.....	149
Roman Suslov The essence and structure of the capability to employ electronic warfare assets by future officers of the National Guard of Ukraine.....	154
Yarema Kitsyla Higher music institute named after M. Lysenko: historical and historiographical aspects.....	161
David Meladze VIA "Orera" – trio Marenichi: on the issue of joint Georgian-Ukrainian themes, melodies of pop songs.....	167
Nazariy Latyk Online education in universities: transformation and learning effectiveness.....	172
Diana Kosiukhno Digital transformation of modern education: development of information and communication competence of students and digital competence of teachers.....	177
Volodymyr Lobkov Comparative mythology in the context of humanization of education.....	181

**КОНЦЕПЦІЯ ЦІЛІСНОЇ ОСВІТИ ЕДМУНДА БОЯНОВСЬКОГО (1814–1871):
РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ В УКРАЇНСЬКОМУ ДОШКІЛЛІ ТА ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ**

УДК 373.2(438)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.341059>

Олександра Янкович, доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки і методики початкової
та дошкільної освіти Тернопільського національного
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;
доктор габілітований, професор, завідувач кафедри
педагогіки дошкільної та початкової освіти
Куявсько-Поморської Академії (м. Бидгощ, Польща)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4253-5954>

**КОНЦЕПЦІЯ ЦІЛІСНОЇ ОСВІТИ ЕДМУНДА БОЯНОВСЬКОГО (1814–1871):
РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ В УКРАЇНСЬКОМУ ДОШКІЛЛІ ТА ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ**

У статті проаналізовано життєвий шлях та педагогічні погляди польського діяча, засновника охоронок, закладів дошкільної освіти, Едмунда Бояновського. Це всебічно розвинена людина, поет, перекладач, фольклорист, благодійник. Педагог, який випередив свій час.

Характеризовано розроблену Е. Бояновським концепцію цілісної освіти, провідне місце в якій відводилося релігії, природі, історії. Виявлено перспективи реалізації позитивних ідей в українському дошкільлі та початкових школах.

Ключові слова: цілісна освіта; охоронка; Едмунд Бояновський; дошкільна освіта; початкові школи.

Літ. 10.

Oleksandra Yankovych, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Professor of the Pedagogy and Methods of Primary and
Preschool Education Department,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University;
Habilitation Doctor, Professor, Head of the
Pedagogy of Preschool and Primary Education Department,
Kuyavian and Pomeranian University in Bydgoszcz
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4253-5954>

**EDMUND BOJANOWSKI'S (1814–1871) CONCEPT OF HOLISTIC EDUCATION:
IMPLEMENTATION OF IDEAS IN UKRAINIAN PRESCHOOLS AND PRIMARY SCHOOLS**

The article analyses the life and pedagogical views of Edmund Bojanowski, a Polish public figure and founder of "okhronkas", or preschool educational institutions. A well-rounded person, poet, translator, folklorist, and philanthropist, he founded the Congregation of the Sisters Servants of the Immaculate Conception of the Blessed Virgin Mary, which cared for the okhronkas he established. He was declared blessed by Pope John Paul II. E. Bojanowski was an educator ahead of his time.

The concept of holistic education developed by E. Bojanowski has been described. Religion, nature, and history played a leading role in this concept. Within it, the educator defined pathways for the integral development and education of the human person – from the earliest years of life to the attainment of human and Christian maturity. Attention has been focused on integrating religious, moral, patriotic, intellectual, social, labor, physical, health-preserving, and aesthetic education in the concept, taking into account the culture of the region.

Based on his concept, the Sisters Servants developed a preschool education program that remains relevant today and has been translated into five languages.

Prospects for the implementation of positive ideas in Ukrainian preschools and primary schools have been outlined. At the present stage, the following ideas are relevant in preschool and primary education: ensuring the realism and integrity of education and the harmonious development of children through the implementation of various areas of education; the integration of health-preserving approaches with aesthetic values (healthy, fresh and aesthetically appealing food, etc.); using gymnastics for physical and cognitive development, and music as a means of children's self-expression; application of a motor method combining group games with singing, dancing, and dramatization; teaching children to overcome difficulties creatively and achieve success.

Keywords: holistic education; okhronka; Edmund Bojanowski; preschool education; primary schools.

Постановка проблеми. У пошуках шляхів удосконалення якості освітньої галузі України педагоги все більше уваги приділяють дошкільно та початковим школам як першим ланкам системи неперервної освіти. Євроінтеграційні процеси спонукають до вивчення в

цьому контексті зарубіжних надбань із можливістю використання прогресивних ідей у вітчизняному освітньому просторі.

Спільні історичні корені, близькість кордонів, обмін науковими здобутками й участь у наукових проєктах, партнерство закладів освіти є тими чин-

никами, що дають змогу розглядати Республіку Польщу як країну, дошкільну й початкову освіту якої варто студіювати, виокремлюючи й реалізуючи перспективні ідеї, зокрема обґрунтовані в авторських концепціях.

Серед видатних постатей, що засновували перші дошкільні заклади і створювали в них оригінальну (цілісну) систему освіти, яка й зараз має своїх послідовників, є Едмунд Бояновський (1814–1871). Наділена різноманітними талантами особистість (педагог, поет, перекладач, фольклорист, благодійник), він зробив вагомий внесок не лише в розвиток дошкілля, а й у зміцнення національного духу, поліпшення життя простих людей, ініціювавши боротьбу з неписьменністю в сільській місцевості. Виховуючи дітей та сільську громаду, педагог мав намір виховувати весь народ.

Він заснував згромадження Сестер Служебниць Непорочного Зачаття Пресвятої Діви Марії, яке опікувалося охоронками (так називалися відкриті ним дошкільні заклади). Це Згромадження існує і сьогодні, утілюючи в сучасних дошкільних закладах Програму цілісної освіти, основи якої розробив Е. Бояновський. У його педагогічній концепції поєднано релігійно-моральне, патріотичне, інтелектуальне, соціальне, трудове, фізичне, здоров'язбережувальне, естетичне виховання з урахуванням культури краю. Обґрунтовані Е. Бояновським інтегрований підхід до освіти, необхідність дотримання гармонії всіх сторін виховання зберігають актуальність у сучасному дошкіллі та початкових школах.

Проте ця постать, як і ідея цілісної освіти, є недостатньо відомими в історії дошкільної педагогіки України, що зумовлює доцільність наукових пошуків у контексті студіювання педагогічної діяльності та творчості польського діяча.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Ідеї цілісної освіти є предметом досліджень українських учених (Р. Басенко, О. Буряк, М. Гриньової, В. Ільченко, В. Кременя, О. Лавріненко, Н. Нічкало й ін.) та польських науковців (Д. Біс (Dorota Bis), К. Браун (Katarzyna Braun), К. Зайонц (Krystyna Zajac), А. Риніо (Alina Rynio) тощо). А. Лучинський проаналізував цілісне виховання в педагогіці святого Йоана Боско.

Р. Басенко показав залежність між справжнім прогресом суспільства та забезпеченням якості освіти, здоров'я, інших сфер життєдіяльності людей [2, 47]. Учений здійснив теоретико-категоріальний аналіз поняття “цілісна освіта”, зазначивши, що “досвід звернення людства до ідей цілісної освіти надзвичайно багатий. Античність, ранній Новий час, Просвітництво... Зародившись у філософії Стародавньої Греції, античний ідеал калокагатії відродився у філософській і педагогічній думці Ренесансу, яка запропонувала світові новий ідеал всебічно і гармонійно розвиненої особистості” [2, 49].

“В основі цілісної освіти, – зазначає Р. Басенко, – лежить методологія холізму, що стверджує думку про цілісність як таку якісну єдність, за якої окремі частини мають сенс винятково як складники одного цілого” [2, 50].

На основі ретроспективного концептуального аналізу історико-педагогічних та інноваційних підходів до осмислення категорії “цілісна освіта” учений трактує її як атрибутивну основу сучасного суспільства, виокремивши “шість концептуально-методологічних ліній аналізу цієї педагогічної категорії: планетарно-соціальну, антропологічну, цільову, змістову, акмеологічну” [2, 46]. Р. Басенко наголосив, що метою якісної цілісної освіти та педагогіки цілісного світорозуміння є “навчити особистість бачити світ у динамічній єдності його ключових ознак і характеристик” [2, 47].

Життєвий шлях та педагогічні погляди Е. Бояновського відображені в працях Я. Вицісла (Janusz Wycisło), Ж. Дутчак (Żaneta (Sancja) Dutczak), М. Л. Опелі (Maria Łojola Opiela), А. Риніо (Alina Rynio), М. Рутковської (Magdalena Rutkowska), Ю. Спрутти (Justyna Sprutta) тощо. Учені проаналізували форми, методи, засоби, що застосовувалися в охоронках, створених педагогом, обґрунтовані ним вимоги до вихователок дітей. Ж. Дутчак, М. Л. Опеля відобразили творчу реалізацію напрацювань педагога в умовах сьогодення [6, 161], [6, 185]. Водночас освітня діяльність, концепція цілісної освіти дітей Е. Бояновського, використання ідей не лише в сучасному дошкіллі, початкових школах, а й у всій освітній галузі недостатньо відображені в українських наукових джерелах. Це вкрай важливо, тому що педагогічну спадщину польського діяча доцільно використати для генези сучасної освіти.

Мета статті: здійснити всебічний аналіз життєвого шляху та педагогічних поглядів Е. Бояновського, розробленої ним концепції цілісної освіти та виявити перспективи реалізації позитивних ідей в українському дошкіллі й початкових школах.

Виклад основного матеріалу. Е. Бояновський – видатна постать у польській дошкільній педагогіці, особистість, наділена багатьма талантами; засновник першого активного релігійного згромадження в Польщі, народних читалень; автор літературних творів, перекладач, фольклорист; опікун дітей і бідних, брав участь у лікуванні хворих під час епідемії холери. Розроблений ним метод виховання дітей в охоронках, заснований на релігії, народних звичаях і національній самобутності предків, виявився позачасовим і універсальним.

Генезу ідей цього діяча необхідно розглядати в контексті життєвого шляху. Е. Бояновський народився 14 листопада 1814 р. в Польщі в місцевості Грабоног (Grabonog) у шляхетній родині з багатими патріотичними та повстанськими традиціями.

**КОНЦЕПЦІЯ ЦІЛІСНОЇ ОСВІТИ ЕДМУНДА БОЯНОВСЬКОГО (1814–1871):
РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ В УКРАЇНСЬКОМУ ДОШКІЛЛІ ТА ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ**

У 1819 р. він захворів, ймовірно, на запалення легень, яке в ті часи дуже часто призводило до смерті. Довірений матір'ю під опіку Матері Божої Скорботної, Едмунд чудодійним чином, з погляду тогочасної медицини, одужав.

Очевидно, дивовижне зцілення зумовило в майбутньому його вірне служіння Богові під час участі в суспільному та культурному житті Польщі.

У дитинстві мати вчила Едмунда взаємодіяти з ближніми на засадах активної євангельської любові. Вона виховувала в сина почуття прекрасного, дбайливе ставлення до природи і прищепила йому звичку до читання і навчання. Батько навчав Едмунда історії своєї батьківщини і залучав його до політичних диспутів [9, 438]. Особливу роль в освіті Едмунда відіграли місцеві священнослужителі. Вони заохочували його до налагодження контактів із громадськими діями, до самостійних занять, пробудили у свого учня наукові інтереси.

У 1832 р. Е. Бояновський розпочав навчання у Вроцлавському університеті. Як студент філософського факультету, вивчав популярні в той час слов'янофілство та романтичну філософію і літературу. Саме тоді досягнув літературного успіху [9, 439].

У 1836 р. він став студентом факультету мистецтв Берлінського університету, де слухав лекції з літератури, філософії, історії мистецтва, естетики та психології. Також думав про академічну кар'єру, але був змушений відмовитися від подальшого навчання через рецидив хвороби легенів [9, 439–440].

Після повернення з Берліну в рідне містечко Грабоног заснував бібліотеки, читальні. Робив усе, щоб підвищити рівень релігійно-морального виховання дітей, щоб у майбутньому вони були свідомими католиками, добрими батьками та старанними і сумлінними працівниками [9, 441].

Восени 1848 р. у Познані було засновано Педагогічне товариство, яке пропагувало ідею зростання молодого покоління в добрих звичаях, у шляхетному, побожному дусі предків, щоб у ньому не згас родинний вогник, щоб воно задалегідь навчилося нести важкий тягар долі з національною гідністю і згодом реалізувало палкі надії на незалежність [9, 443–444].

Е. Бояновський з великим ентузіазмом взявся, відповідно до цієї ідеї, за підготовку освітньо-педагогічних кадрів. 3 травня 1850 р. у с. Поджече (Podrzecze) біля м. Гостинь Великопольська (Gostyń Wielkopolska) було відкрито першу в Польщі сільську охоронку, якою опікувалися дівчата, що за своїми чеснотами відповідали високому покликанню вихователюк дітей. Ця подія вважається початком заснування згромадження Сестер Службниць Непорочної Діви Марії.

Охоронка розміщувалася у двох кімнатах замського будинку і мала право користуватися вели-

ким садом. Три дівчини із середовища сезонних сільськогосподарських робітниць, незаміжні, названі спочатку провідницями, а згодом службницями Матері Божої, взяли за роботу в цьому закладі, сформованому відповідно до виховної концепції Е. Бояновського для “захисту морального і фізичного здоров'я сільських дітей”.

В охоронці Е. Бояновський проводив цілі дні, навчаючи дітей молитви, катехизму, читання і письма, а також знайомлячи їх із різними корисними й простими практиками, необхідними для ведення господарства. Він виховував дітей засобами співу та гри. Для цього писав прості вірші та складав пісні, які охоче співала молодь. Багато ідей він черпав із репертуару народних пісень. Педагог також надавав великого значення формуванню педагогічного колективу. Діяльність охоронок набула популярності. До 1861 р. їх було створено 18 [9, 446].

Е. Бояновський помер 7 серпня 1871 р. у віці 57 років, залишивши Сестрам Службницям духовний заповіт, у якому заохочував до життя в любові й простоті. 13 червня 1999 р. Папа Йоан Павло II проголосив його блаженным.

Е. Бояновський був педагогом, який випередив свій час [8, 135]. Його педагогічна концепція, створена на основі аналізу досягнень людства в галузі освіти, зокрема ідей Яна Генріха Песталотці, Філіпа Емануеля Фельнеберга, Броніслава Трентовського, Августа Цешковського, Еваристи Естковської та власного досвіду, є детальним і актуальним в умовах сьогодення описом шляхів цілісного розвитку й виховання людини від її найперших років до досягнення людської і християнської зрілості. Найвища мета цього процесу полягає в тому, “щоб людина стала образом і подобою Божою на землі” [10, 143].

Важливе місце в його виховній системі займали релігія, природа та історія [8, 135]. Основою концепції Е. Бояновського є любов як принцип життя і дії кожної людини і спільноти; заповідь і чеснота, дар і обов'язок, шлях до повної людської і християнської зрілості. Для виконання такого важливого завдання, як дошкільне виховання дитини поза межами родини, педагог уважав найбільш придатною релігійну спільноту [6, 161]. Він вимагав від своїх опікунок любові до Бога і дітей, усмішки, працьовитості, щедрості і святості. Виховуючи дітей, вони мали вести їх до Бога, будучи для своїх підопічних беззаперечним взірцем на цьому шляху [8, 135].

У центрі концепції Е. Бояновського знаходилася дитина. Особливо педагог піклувався про сиріт та занедбаних селянських дітей. Освіта, на його глибоке переконання, має бути реалістичною і цілісною, а не ідеологізованою й однобокою; охоплювати всі сфери життя дитини і реалізовуватися в

гармонійному освітньому процесі та організованому середовищі [7, 40].

В охоронках Е. Бояновський формував цілісну особистість, поєднуючи інтелектуальне, моральне, патріотичне, релігійне, трудове, естетичне виховання тощо. Однак саме релігійному вихованню відводилася провідна роль у його педагогіці [8, 135].

Необхідно зазначити, що основи для концепції цілісної освіти були закладені в педагогіці епохи Відродження. Характеризуючи цілісний підхід педагогів того часу, Р. Басенко зазначив: “У реалізації змісту навчання ренесансні гуманісти звертали увагу на необхідність цілісного підходу. З-поміж напрямів виховання мова йшла про інтелектуальне, як ключовий вектор засвоєння найкращих зразків освіченості та набуття професійності; моральне, що повинно забезпечувати виховання у душі побожності, давати змогу розвинути такі якості, як доброчесність, розсудливість, правдивість, побожність, скромність; фізичне, що спрямовувалося на засвоєння правил гігієни, здорового способу життя, підтримання тілесних сил; естетичне, що сприяло опануванню учнями мистецтвом піснеспіву, гри на музичних інструментах, прищеплювало почуття прекрасного та піднесеного; громадянське, що визначалося необхідністю інтегруватися в тогочасні суспільні процеси; сімейне, за яким гуманісти залишали ключову роль у вихованні дитини на ранніх етапах” [1, 27].

Концепція цілісної освіти була втілена в програмах охоронки, тобто відображена в змісті дошкільної освіти. Їхнє призначення полягало в тому, щоб виконувати не лише суто освітню, а й опікунську, оздоровчу, захисну, дидактичну, патріотичну, релігійно-духовну функції. Крім того, вони готували дітей до школи [8, 135].

В охоронках релігійно-моральне виховання поєднувалося з навчанням, яке надмір не перевантажувало дітей. Воно тривало максимум пів години, а то й менше, якщо діти нудьгували або не були уважними. Відбувалися заняття з літургії і катехизму, малювання, лічби, читання. Е. Бояновський поєднував метод читання з, наприклад, розвитком уяви, вивчення літер і лічби відбувалося через гру [8, 144].

Ознайомлення дітей із рідним фольклором, народними звичаями слугувало як релігійному вихованню, так і патріотичному.

Патріотичному вихованню сприяло не лише виконання релігійних пісень, таких як “Богородиця” (“Bogurodzica”) або “Боже, бережи Польщу” (“Boże, coś Polskę”), але й використання казок, оповідань та інших пісень як патріотичного, так і морального змісту, а також забав та ігор. Зокрема, ігри з піском передбачали, наприклад, будівництво Вавельського замку із собором, у якому захоронені останки польських королів [8, 145].

Важливим компонентом виховного процесу була також праця. Дітям розповідали про ремесла, які опановував Спаситель зі святим Йосифом. Праця в охоронках розподілялася за певними днями тижня. Річний цикл також був пов’язаний із конкретною роботою. Від Великодня до Зелених свят діти допомагали копати, орати, сіяти, садити, прополювати, поливати квітники, грядки, поєднуючи цю сільськогосподарську працю з релігійними звичаями, пов’язаними з нею. Вони також вирощували квіти та овочі в ящиках і горщиках, щоб використовувати їх, наприклад, як прикраси для вітваря, пахощі та ліки [8, 145].

Педагогіка Е. Бояновського також включала турботу про фізичний стан і здоров’я дітей. Його оздоровча освіта полягала, зокрема, у тому, щоб прищеплювати дітям гігієнічні звички. В охоронках дбали про раціональне харчування: їжа завжди мала бути здоровою, свіжою та естетично привабливою. Діти приходили чистими, відповідно одягненими, без тісних застібок тощо.

Турбота про дітей проявлялася і в інший спосіб: охоронка була обсаджена деревами, які захищали від прямих сонячних променів і “запиленості”. Зміцненню здоров’я вихованців сприяли прогулянки та поїздки, під час яких діти пізнавали природу, ставали чутливими до її краси та потреб, вчилися розпізнавати, наприклад, трави, з яких робили настої.

Гімнастика, яка включала фізичні вправи, була корисною й для інтелектуального розвитку дитини. Е. Бояновський цінував руховий метод, який складався з групових ігор у поєднанні зі співом і танцями, а також інсценізацією. Музика сенсibiliзувала дитину, а мелодія природно і спонтанно стимулювала її до рухової активності та самовираження [8, 146–147].

Розвитку дошкільників також сприяли ігри. Правильно підібрані, вони виховували спритність і швидкість орієнтування, загартовували тіло і розвивали органи чуття. З використанням нотаток педагога ці ігри й зараз реалізуються в дошкільлі [3].

Помолившись, діти приступали до ігор. Навчання починалося лише після гри, за ним – праця. Е. Бояновський рекомендував залишати дітей наодинці для ігор і злегка наглядати за ними, щоб переконатися, що вони поведуться належним чином. Навесні діти часто гралися на свіжому повітрі, але саме навчання відбувалося через гру [8, 147]. Варто зазначити, що Е. Бояновський охоче й активно брав участь у дитячих іграх.

Він був педагогом-практиком, який не підганяв дитину під шаблон, а використовував індивідуальний підхід у вихованні. Педагог знав кожну дитину на ім’я, а також, наприклад, її психічні особливості, темперамент і здібності, і підтримував з нею хороші стосунки навіть після того, як вона покидала

**КОНЦЕПЦІЯ ЦІЛІСНОЇ ОСВІТИ ЕДМУНДА БОЯНОВСЬКОГО (1814–1871):
РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ В УКРАЇНСЬКОМУ ДОШКІЛІ ТА ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ**

охоронку. Він створив для дітей сімейну атмосферу, керуючись любов'ю. Виховання ставив вище за навчання, бо воно давало життєві уроки, які були важливішими за шкільну теорію.

Концепція Е. Бояновського не втратила актуальності з плином часу. В умовах сьогодення сестри-служебниці Непорочної Діви Марії, усвідомлюючи важливість педагогічної думки свого засновника та черпаючи з неї натхнення, адаптували його матеріали до сучасного світу, розробивши програму дошкільного виховання, що перекладена п'ятьма мовами [4, 19].

Метою Програми є всебічний розвиток дитини відповідно до християнської системи цінностей. Серед засад виховання визначено “інтеграції прав та потреб, пов'язаних із розвитком дитини”; “забезпечення гармонійного розвитку, у якому однаково важлива кожна сфера. Виховна діяльність цілісно спрямована на всі сфери розвитку дитини з пошаною до її потреб та можливостей” [4, 23–24].

Програма дошкільного навчання, розроблена на основі концепції Е. Бояновського, становить опис того, як реалізовувати завдання відповідно до чинної навчальної програми дошкільного навчання, охоплюючи шість навчально-виховних сфер: фізична, розумова, суспільна, культурна, моральна, релігійна [4, 27].

У Програмі зазначено, що “виховання дитини в дитячому садку особливо важливе у формуванні основ майбутньої цілісної особистості, виховання, здатного бути вдячним Богові та людям, виховувати і розвивати добро в собі, з вірою та надією переживати життєві успіхи і творчо долати труднощі та кризи”, “бути чутливим до краси природи, шанувати, доглядати та захищати її, а також мати зацікавлення в пізнанні та розвитку культури...” [4, 29]. Тобто Програма спрямована на формування цілісної особистості, що, розвиваючи добро в собі, досягає життєвого успіху.

Зважаючи на вагомість ідей концепції Е. Бояновського, їх доцільно використовувати не лише в дошкільній освіті, а й на наступних рівнях освіти, передусім початкової, адже вони впливають на розвиток людини протягом усього її життя. Елементи його ідей простежуються в поглядах інших відомих польських педагогів, зокрема Марії Лопатової, захисниці прав дітей, авторки “Педагогіки серця”, яка також відстоювала принципи зближення з природою, відновлення духовності [5]. У поглядах Е. Бояновського багато спільного з італійським священником, вихователем св. Йоаном Боско. Їхні ідеї необхідно творчо використовувати, бо лише з любові до дитини розпочинається реформування світу на засадах гуманізму і добра.

Висновки. Едмунд Бояновський (1814–1871) – видатна постать у дошкільній педагогіці, засновник закладів дошкільної освіти – охоронки, різнобічно

обдарована особистість (автор літературних творів, перекладач, фольклорист), опікун дітей і бідних. Це педагог, діяч, який випередив свій час. Його педагогічна концепція полягає у визначенні шляхів цілісного розвитку і виховання особистості від її найперших років до досягнення людської і християнської зрілості. Найвища мета цього процесу полягає в тому, “щоб людина стала образом і подобою Божою на землі”. У центрі концепції Е. Бояновського була дитина. Освіта, відповідно до його переконання, має бути реалістичною і цілісною, охоплювати всі сфери життя дитини і здійснюватися в гармонійному освітньому процесі та організованому середовищі.

На сучасному етапі в дошкільній та початковій освіті є актуальними такі ідеї: забезпечення реалістичності і цілісності освіти та гармонійного розвитку дітей через реалізацію різних напрямів виховання (інтелектуального, морального, патріотичного, релігійного, трудового, естетичного, здоров'язбережувального тощо); використання засобів співу та гри; поєднання здоров'язбереження й естетичних смаків (їжа здорова, свіжа й естетично приваблива; проведення екскурсій, прогулянок для формування чутливості до краси природи тощо); застосування гімнастики з користю для здоров'я й розумового розвитку, музики як засобу самовираження дитини; реалізація рухового методу, який складається з групових ігор у поєднанні зі співом, танцями, інсценізацією; навчання дітей творчо долати труднощі та досягати успіхів; використання методу прикладу педагога, який повинен бути взірцем для виховання здобувачів освіти.

Перспективи подальших розвідок полягають у здійсненні порівняльного дослідження педагогічних ідей св. Йоана Боско та блж. Едмунда Бояновського.

ЛІТЕРАТУРА

1. Басенко Р.О. Ідея цілісної освіти у педагогічному вченні лідерів ренесансного гуманізму. *Імідж сучасного педагога*. 2024. № 6 (219). С. 23–27. URL: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6\(219\)-23-27](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6(219)-23-27) (дата звернення: 31.07.2025).
2. Басенко Р.О. Цілісна освіта особистості: історико-педагогічні та інноваційні виміри дефініцій. *Імідж сучасного педагога*. 2022. № 1 (202). С. 46–51. URL: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-1\(202\)-46-51](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-1(202)-46-51) (дата звернення: 31.07.2025).
3. Ігри та розваги. За нотатками Бл. Едмунда Бояновського. Редакція: с. д-р наук Марія Опеля. Люблін: Видавництво Werset, 2022. 56 с. URL: <https://repozytorium.kul.pl/items/da574121-0d07-4288-98ba-df77fc0034b3> (дата звернення: 31.07.2025).
4. Опеля М., Капут М., Пскаж Е., Корнобіс А., Зимруз З., Худзік С. Програма дошкільного навчання відповідно до педагогічної концепції блж. Едмунда Бояновського. Люблін: Видавництво Werset, 2022. 128 с. URL: https://www.researchgate.net/publication/362951138_Prog-

КОНЦЕПЦІЯ ЦІЛІСНОЇ ОСВІТИ ЕДМУНДА БОЯНОВСЬКОГО (1814–1871): РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ В УКРАЇНСЬКОМУ ДОШКІЛЛІ ТА ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ

rama doskilogno navcanna vidpovidno do pedagogicnoi koncepcii blz Edmunda Boanovskogo rozkl (data звернення: 31.07.2025).

5. Янкович О. І. Громадсько-освітня діяльність та педагогічні погляди Марії Лопаткової (1927–2016). *Молодь і ринок*. 2020. № 6–7 (185–186). С. 27–32.

6. Dziedzictwo myśli pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego we współczesnej edukacji w Polsce i na świecie. Redakcja Alina Rynio. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2014. 543 s.

7. Opiela M. L. Integralne wychowanie człowiek w koncepcji pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego. *Roczniki pedagogiczne*. 2017. Tom 9 (45). Numer specjalny. S. 39–49. URL: <http://dx.doi.org/10.18290/rped.2017.9s-4> (dostęp: 31.07.2025).

8. Sprutta J. Dobro dziecka według bł. Edmunda Bojanowskiego. *Nauczyciel i Szkoła*. 2019. № 2 (66). URL: <https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/nis/article/view/1203> (dostęp: 31.07.2025).

9. Wycisło J. Błogosławiony Edmund Bojanowski – „serdecznie dobry człowiek”. *Folia Historica Cracoviensia*. 2010. Vol. XV/XVI. T. 15. S. 435–460. URL: <https://doi.org/10.15633/fhc.1490> (dostęp: 31.07.2025).

10. Wychowanie integralne w teorii i praktyce pedagogicznej. Redakcja Alina Rynio. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2013. 304 s. URL: <https://repozytorium.kul.pl/server/api/core/bitstreams/f7fa81be-dde9-4b8a-abab-f664152f82c7/content> (dostęp: 31.07.2025).

REFERENCES

1. Basenko, R.O. (2024). Idea tsilisnoi osvity u pedahohichnomu vcheni lideriv renesansnoho humanizmu [The idea of holistic education in the pedagogical teachings of Renaissance humanist leaders]. *Image of a Modern Teacher*. No. 6 (219), pp. 23–27. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6\(219\)-23-27](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6(219)-23-27) (Accessed 31 July 2025). [in Ukrainian].

2. Basenko, R.O. (2022). Tsilisna osvita osobystosti: istoriko-pedahohichni ta innovatsiini vymiry definitsii [Holistic education of the individual: historical, pedagogical and innovative dimensions of definitions]. *Image of a Modern Teacher*. No. 1 (202), pp. 46–51. DOI: [https://doi.org/10.3327/2/2522-9729-2022-1\(202\)-46-51](https://doi.org/10.3327/2/2522-9729-2022-1(202)-46-51) (Accessed 31 July 2025). [in Ukrainian].

3. Opiela, M. (red.) (2022). Ihry ta rozvahy. Za notatkamy Bl. Edmunda Boianovskoho [Games and fun activities. Based on notes by Bl. Edmund Bojanowski]. Liublin: Vydavnytstvo Werset, 56 p. Available at: <https://repozytorium.kul.pl/items/>

da574121-0d07-4288-98ba-df77fc0034b3 (Accessed 31 July 2025). [in Ukrainian].

4. Opiela, M., Kaput, M., Piekarz, E., Kornobis, A., Zymróz, Z. & Chudzik, S. (2022). Prohrama doshkilnoho navchannia vidpovidno do pedahohichnoi kontseptsii blzh. Edmunda Boianovskoho [Preschool education program based on the pedagogical concept of Blessed Edmund Bojanowski]. Liublin: Vydavnytstvo Werset, 128 p. Available at: https://www.researchgate.net/publication/362951138_Programa_doskilogno_navcanna_vidpovidno_do_pedagogicnoi_koncepcii_blz_Edmunda_Boanovskogo_rozkl (Accessed 31 July 2025). [in Ukrainian].

5. Yankovych, O.I. (2020). Hromadsko-osvitnia diialnist ta pedahohichni pohliady Marii Lopatkovi (1927–2016) [Public and educational activities and pedagogical views of Maria Łopatkowa (1927–2016)]. *Youth & market*. No. 6–7 (185–186), pp. 27–32. [in Ukrainian].

6. Rynio, A. (red.) (2014). Dziedzictwo myśli pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego we współczesnej edukacji w Polsce i na świecie [The heritage of Edmund Bojanowski's pedagogical thought in contemporary education in Poland and worldwide]. Lublin: Wydawnictwo KUL, 543 p. [in Polish].

7. Opiela, M.L. (2017). Integralne wychowanie człowiek w koncepcji pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego [Integral education in Edmund Bojanowski's pedagogical concept]. *Pedagogical yearbooks*. Vol. 9 (45), special issue, pp. 39–49. DOI: <http://dx.doi.org/10.18290/rped.2017.9s-4> (Accessed 31 July 2025). [in Polish].

8. Sprutta, J. (2019). Dobro dziecka według bł. Edmunda Bojanowskiego [The child's good according to Blessed Edmund Bojanowski]. *Teacher and School*. No. 2 (66). Available at: <https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/nis/article/view/1203> (Accessed 31 July 2025). [in Polish].

9. Wycisło, J. (2010). Błogosławiony Edmund Bojanowski – „serdecznie dobry człowiek” [Blessed Edmund Bojanowski – ‘a truly good person’]. *Historical Folio of Kraków*. Vol. XV/XVI. T. 15, pp. 435–460. DOI: <https://doi.org/10.15633/fhc.1490> (Accessed 31 July 2025). [in Polish].

10. Rynio, A. (red.) (2013). Wychowanie integralne w teorii i praktyce pedagogicznej [Integral education in pedagogical theory and practice]. Lublin: Wydawnictwo KUL, 304 p. Available at: <https://repozytorium.kul.pl/server/api/core/bitstreams/f7fa81be-dde9-4b8a-abab-f664152f82c7/content> (Accessed 31 July 2025). [in Polish].

Стаття надійшла до редакції 01.08.2025



“Допоможи мені зробити це самому і я навчусь”.

Марія Монтесорі
італійська лікарка, освітянка

“Виховання має формувати людину, здатну до самостійного життя і творчої праці”.

Тригорій Ващенко
український педагог, науковець



УДК 378.14:004.738.5(73)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.341060>

Марія Чепіль, доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2215-3994>

Назарій Саковець, здобувач третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7304-8125>

Артур Санайко, здобувач третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5507-4831>

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: ДОСВІД США

У статті проаналізовано досвід США у впровадженні інноваційних технологій для трансформації освітнього процесу. Автор розглядає використання таких технологій: штучний інтелект (ШІ) для персоналізації та оцінювання, віртуальна (VR) та доповнена (AR) реальність для створення імерсивних середовищ, адаптивне навчання для індивідуалізації освітніх траєкторій. Дослідження показує, що ці інструменти підвищують залученість студентів, розвивають навички XXI ст. та розширюють доступ до освіти. Висвітлено проблеми, які перешкоджають повній технологічній інтеграції. Зокрема, йдеться про цифрову нерівність, недостатню підготовку педагогів і етичні питання, пов'язані з конфіденційністю даних та алгоритмічною упередженістю. Подолання цих викликів потребує системного підходу, що включає інвестиції в інфраструктуру, професійний розвиток для вчителів і розробку етичних політик. Наведені практичні приклади з освітніх закладів США можуть слугувати орієнтиром для впровадження інновацій в Україні.

Ключові слова: інноваційні технології; США; цифрова нерівність; професійний розвиток педагогів; освітня траєкторія; трансформація освіти.

Табл. 1. Літ. 27.

Mariya Chepil, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Professor of the General Pedagogy and Preschool Education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2215-3994>

Nazariy Sakovec, Applicant of the
General Pedagogy and Preschool Education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7304-8125>

Artur Sanayko, Applicant of the
General Pedagogy and Preschool Education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5507-4831>

INNOVATIVE TECHNOLOGIES AS A TOOL FOR THE TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS: THE EXPERIENCE OF THE USA

This article explores the specifics of the U.S. experience in implementing innovative technologies as a key tool for transforming the educational process from primary to higher education. It highlights the strategic approach to technology integration, which involves not only the modernization of tools but also a fundamental shift in the pedagogical paradigm toward a human-centered, student-centered learning approach. The article presents and analyzes the use of key technologies, such as artificial intelligence (AI) for personalizing educational content and automating assessment, virtual (VR) and augmented (AR) reality for creating immersive environments, and adaptive learning for individualizing educational pathways.

In summary, the successful integration of these tools significantly increases student engagement, promotes the development of 21st-century skills, and broadens access to education for diverse groups of students. At the same time, the article analyzes the systemic challenges and barriers that impede a complete technological transformation, including a persistent digital divide that limits equal access to technologies, insufficient teacher training and their resistance to change, and ethical issues related to data privacy and algorithmic bias in AI systems. It concludes that overcoming these problems requires comprehensive strategic steps, including investments in infrastructure, targeted professional development for teachers, the development of strict ethical

policies, and fostering a culture of innovation. The article provides practical examples of implementing innovative technologies in U.S. educational institutions, which serves as a basis for further study and implementation in other countries.

Keywords: *innovative technologies; USA; digital inequality; professional development of teachers; educational trajectory; transformation of education.*

Постановка проблеми. Сучасна освіта перебуває на порозі змін, зумовлених стрімким розвитком технологій. Цей прогрес вимагає не просто адаптації, а й докорінного переосмислення традиційних підходів до навчання та викладання. Інновації в освіті, за своєю суттю, передбачають використання технологій для покращення досвіду навчання та створення більш персоналізованих і доступних освітніх можливостей [10]. Це не просто модернізація інструментів, а фундаментальна переоцінка мети освіти. Традиційні методи навчання часто виявляються неефективними в сучасному динамічному світі через їхню обмежену адаптивність, що вимагає переходу від пасивного отримання інформації до активного конструювання знань [2]. Такий перехід означає відмову від статичної моделі передачі контенту на користь динамічної, студентоцентричної парадигми розвитку навичок, що підкреслює важливість адаптивності та актуальності для XXI ст.

У США, як і в усьому світі, цифрові технології стали важливим компонентом освітнього ландшафту, відкриваючи можливості для персоналізованого навчання, підвищення залученості та розширення доступу до освітніх ресурсів [27]. Пандемія COVID-19 у 2020 році стала потужним каталізатором для швидкого впровадження онлайн-навчання в усьому світі, оскільки школи та університети були змушені перейти на дистанційну форму викладання [11; 26]. Цей період прискорив розробку та впровадження нових технологій, таких як віртуальні класи та системи персоналізованого навчання на основі штучного інтелекту [14]. Прискорення технологічного впровадження під час пандемії також виявило та посилило існуючі цифрові нерівності, що свідчить про те, що технологія сама по собі не може вирішити системні розбіжності без усунення основних соціально-економічних та інфраструктурних проблем.

Аналіз останніх досліджень. Пріоритетну роль у формуванні політики та стратегій впровадження технологій відіграють нормативні документи. Національний план освітніх технологій (NETP) 2024 року, затверджений Міністерством освіти США, визначає три основні нерівності, що обмежують потенціал EdTech: у цифровому доступі, цифровому дизайні та цифровому використанні [23]. Оновлення цього плану відображає еволюцію розуміння ролі технологій в освіті. Звіт Міністерства освіти США “Штучний інтелект та майбутнє викладання та навчання” [22] додатково визначає стратегічні напрямки для впровадження ШІ, наголо-

шуючи на етичних аспектах, справедливості та прозорості.

Однією з найбільш обговорюваних технологій є штучний інтелект (ШІ), що пропонує інтелектуальні системи навчання, персоналізовані середовища та автоматизоване оцінювання [27]. Дослідження також вивчають вплив генеративного ШІ на навчання та розвиток “промпт-грамотності” [24]. Проте, впровадження ШІ вимагає ретельного розгляду етичних питань, оскільки технологія може посилити існуючі упередження [22]. Адаптивне навчання активно вивчається як ключовий напрямок для індивідуалізації освітнього контенту [14]. Це дозволяє налаштовувати освітній процес під темп та потреби кожного студента [4; 6]. Однак, дискусії все ще точаться навколо того, як забезпечити високу якість інструкції в персоналізованих середовищах, оскільки вплив таких технологій на якість навчання залишається не до кінця зрозумілим [17]. Технології VR/AR також показують значний потенціал, створюючи імерсивні та інтерактивні навчальні середовища, що сприяють експериментальному навчанню та співпраці [15]. Вони можуть радикально змінити взаємодію студентів з комп'ютером, поєднуючи фізичні об'єкти з віртуальною реальністю [3]. Технології, що охоплюють широкий спектр інструментів – від адаптивних платформ до VR/AR та ШІ – мають значний потенціал для підвищення залученості студентів, сприяння співпраці та розвитку необхідних для сучасної робочої сили навичок [12; 18]. Однак, успішна інтеграція цих технологій вимагає ретельного підходу, що включає подолання системних викликів, забезпечення справедливості та прозорості.

Мета статті – аналіз та узагальнення досвіду США у впровадженні інноваційних технологій як інструменту трансформації освітнього процесу на різних рівнях – від початкової до вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Інновації в освіті передбачають використання технологій для покращення досвіду навчання та створення більш персоналізованих і доступних освітніх можливостей [10]. Цей підхід виходить за рамки простого використання інструментів, зосереджуючись на адаптації методів викладання до потреб динамічного світу, що включає змішане навчання, перевернуті класи та проєктне навчання [2]. EdTech охоплює широкий спектр цифрових інструментів, платформ та методологій, що покращують викладання та навчання [15]. Це включає як апаратне забезпечення, таке як планшети, комп'ютери, інтерактивні дошки та веб-камери, так і програмне забезпечення, включаючи

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: ДОСВІД США

системи управління навчанням (LMS), віртуальні класи, симуляції, віртуальну та доповнену реальність, а також штучний інтелект [9; 18].

Освітня трансформація, керована технологіями, за своєю суттю є людиноцентричним процесом, що переносить повноваження від інституцій до окремих осіб і сприяє цілісному розвитку, що виходить за рамки простої академічної успішності. Акцент робиться на тому, щоб студенти стали активними творцями знань, сприяючи їхньому загальному добробуту та самостійності, а також розвиваючи позитивну особистість, а не просто використовуючи технології як інструмент для передачі контенту. Це передбачає, що успішна трансформація вимагає культурного та філософського зсуву в освітніх установах, а не лише технологічного впровадження.

Технології трансформують традиційні лекції та підручники, сприяючи активній участі студентів через дискусії, вирішення проблем, рефлексію та співпрацю [7]. Інтерактивне програмне забезпечення, гейміфіковане навчання та цифрові ресурси значно підвищують залученість, роблячи навчання більш динамічним та цікавим [8]. Інтеграція технологій фундаментально змінює роль студента з пасивного отримувача на активного учасника. Це вимагає відповідного зсуву в педагогічному дизайні та мисленні вчителів. Хоча технологія дозволяє активне навчання, її реалізація залежить від того, наскільки педагоги приймають студентоцентричні підходи, розробляють навчальні програми, що використовують технології для активної залученості, і виходять за рамки простого оцифрування традиційного контенту.

Використання технологій в освіті підвищує доступність, персоналізує досвід навчання та забезпечує доставку інтерактивного контенту, що дозволяє студентам з різним походженням та потребами успішно навчатися [2; 14]. Асистивні технології відіграють ключову роль у руйнуванні бар'єрів та забезпеченні рівного доступу до навчання для учнів з обмеженими можливостями [8; 16].

Інтеграція технологій не лише покращує процес викладання та навчання, але й готує студентів до вимог сучасної робочої сили, де цифрові компетенції високо цінуються [21]. EdTech сприяє форму-

ванню навичок, таких як управління проєктами, дослідження, комунікація, критичне мислення та вирішення проблем, що є життєво важливими для таких галузей, як аерокосмічна промисловість, екологічні науки та аналіз даних [10; 18].

ІІІ є потужним інструментом, що дозволяє створювати інтелектуальні системи навчання, персоналізовані навчальні середовища та автоматизовані системи оцінювання. Платформи, керовані ІІІ, можуть аналізувати поведінку студентів, виявляти прогалини в знаннях та адаптувати контент до індивідуальних потреб [14]. Кейси впровадження ІІІ в K-12 у США включають пілотні програми в Індіані (AI-Powered Platform Pilot Grant, 2023-24 навчальний рік), Коннектикуті (AI Pilot Program у семи округах навесні 2025 року) та Айові (інструмент для читання на основі ІІІ, що використовує розпізнавання голосу, з впровадженням влітку 2025 року) [5]. Департамент освіти Кентуккі зробив доступним інструмент раннього попередження, який використовує ІІІ для виявлення студентів, що ризикують відрахуватися або не скласти іспити. У Нью-Мексико чотири шкільні округи пілотують платформу Edia на основі ІІІ для автоматизації завдань, пов'язаних з відвідуваністю, спілкуючись з батьками через текстові повідомлення [5]. Це демонструє, як ІІІ може оптимізувати адміністративні процеси та покращити підтримку студентів.

VR та AR пропонують імерсивні та інтерактивні навчальні середовища. AR поєднує фізичні об'єкти з віртуальною реальністю, інтегруючи цифрові та друковані медіа, що радикально змінює взаємодію студента з комп'ютером. Дослідження використання платформи AR Aurasma у вищій освіті показало позитивне ставлення студентів до її зручності та її здатності сприяти дослідженню та розумінню концепцій курсу [3]. VR покращує спільне та соціальне навчання, з'єднуючи студентів на відстані та сприяючи груповим взаємодіям, що значно покращує комунікативні навички та загальні результати навчання [13]. Прикладом є створення фізичної лабораторії у VR, яка імітує реальний експеримент з маятником, демонструючи, що VR може покращити навчання, роблячи його більш інтерактивним та дозволяючи проводити дешевші експерименти з точними результатами [15].

Таблиця 1

Використання інноваційних технологій в освіті США

Технологія	Сфери застосування	Переваги для освітнього процесу
Штучний інтелект (ІІІ)	Інтелектуальні системи навчання, персоналізовані навчальні середовища, автоматизоване оцінювання, аналіз поведінки студентів, підтримка прийняття рішень [5; 14; 27]	Персоналізація навчання, виявлення прогалин у знаннях, оптимізація адміністративних завдань, підтримка вчителів [2; 5]

**ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ:
ДОСВІД США**

Продовження таблиці 1

<i>Технологія</i>	<i>Сфери застосування</i>	<i>Переваги для освітнього процесу</i>
Віртуальна реальність (VR) та Доповнена реальність (AR)	Імерсивні симуляції, віртуальні лабораторії, інтерактивні навчальні середовища, поєднання реального та віртуального контенту [3; 13, 15]	Експериментальне навчання, підвищення залученості, розвиток навичок співпраці, візуалізація складних концепцій [3; 15]
Адаптивне навчання	Динамічна адаптація контенту, темпу та складності до індивідуальних потреб студента, персоналізовані навчальні траєкторії [2; 6]	Краще розуміння, підвищення впевненості, інклюзивність, прогрес у власному темпі, покращення результатів навчання [2; 6]
Онлайн-навчальні платформи (LMS, віртуальні класи)	Дистанційне навчання, змішане навчання, доступ до ресурсів у будь-який час/місці, співпраця [8; 11; 26]	Гнучкість, розширення доступу, можливість безперервного навчання, розвиток цифрових навичок [2; 14]
Аналіз даних	Оцінювання тенденцій навчання, виявлення сильних/слабких сторін студентів, інформування про ранні втручання, створення індивідуальних планів уроків [2]	Покращення результатів навчання, оптимізація методів викладання, прийняття рішень на основі доказів [2]
Асистивні технології	Інструменти для учнів з обмеженими можливостями (наприклад, адаптивні читалки, програмне забезпечення для перетворення мови в текст) [15; 16]	Забезпечення рівного доступу до навчання, інклюзія, руйнування бар'єрів для участі [8]

Одним з бар'єрів є стійка цифрова розбіжність, що проявляється у нерівному доступі до високошвидкісного інтернету та пристроїв, особливо в малозабезпечених та сільських регіонах [5; 15]. Ця проблема не тільки обмежує доступ до онлайн-ресурсів, але й посилює існуючі освітні нерівності, оскільки учні з низьким рівнем доходу та історично маргіналізовані студенти частіше стикаються з цими бар'єрами. Наприклад, аналіз даних 2018 року показав, що 16,9 мільйона дітей у США не мають доступу до високошвидкісного інтернету та підключених пристроїв вдома [5].

Попри те, що умови для успішної інтеграції технологій, здавалося б, існують, включаючи легкий доступ до технологій та збільшення навчання для вчителів, високий рівень використання технологій все ще залишається низьким [19]. Багато вчителів недостатньо підготовлені до цифрового викладання через брак технічних навичок та знань цифрової педагогіки [14]. Дослідження також вказують на те, що на використання технологій у класі впливають переконання вчителів [17]. Крім того, деякі викладачі не мають сильної мотивації до впровадження інноваційних підходів, якщо це не відповідає їхнім особистим професійним цілям або дослідницьким інтересам [1; 3; 25]. Це вказує на те, що проблема полягає не лише в наданні технологічних інструментів чи навіть базового навчання; вона полягає у впровадженні цих інструментів через всебічний, безперервний та контекстно-специфічний професійний розвиток, а також у формуванні культури

інновацій, яка резонує з внутрішньою мотивацією педагогів.

Для подальшої трансформації освітнього процесу в США плануються стратегічні кроки, які спрямовані на створення більш справедливої та адаптивної системи. Передусім, необхідно подолати цифрову розбіжність, продовжуючи інвестувати в інфраструктуру, щоб забезпечити рівний доступ до пристроїв та високошвидкісного інтернету для всіх студентів, особливо у вразливих регіонах. Крім того, необхідний комплексний професійний розвиток для педагогів, який передбачає не лише опанування технічних навичок, але й формування цифрової педагогіки та заохочення інноваційного мислення.

Особлива увага приділяється етичному управлінню технологіями. Це означає розробку та посилення чітких політик щодо конфіденційності даних, безпеки та етичного використання ШІ, забезпечуючи прозорість та людський контроль у процесах прийняття рішень. Важливо також сприяти культурі інновацій, заохочуючи лідерство, яке підтримує експериментування, співпрацю та адаптацію до нових технологій, адже технологічна трансформація є людиноцентричним процесом. Нарешті, необхідно проводити дослідження довгострокового впливу різних інноваційних технологій, особливо VR/AR та генеративного ШІ, на результати навчання та цілісний розвиток студентів. Завдяки цим стратегічним інвестиціям, цілеспрямованій політиці та зосередженню на людському факторі, США можуть

продовжувати використовувати інноваційні технології для створення більш справедливої, ефективної та адаптивної освітньої системи для всіх.

Висновки. Досвід США у впровадженні інноваційних технологій як інструменту трансформації освітнього процесу демонструє значний прогрес та досягнення, але також виявляє проблеми. Головними здобутками є значне підвищення персоналізації навчання через адаптивні платформи, зростання залученості студентів завдяки інтерактивним інструментам, розширення доступу та інклюзії для різноманітних груп учнів, студентів, а також ефективний розвиток навичок ХХІ ст., необхідних для сучасних трудових кадрів. Штучний інтелект, віртуальна та доповнена реальність та аналіз даних показали свій потенціал у революціонізації методів викладання та навчання, пропонуючи нові можливості для індивідуалізації та ефективності.

Однак, попри ці досягнення, освітній ландшафт США продовжує стикатися з бар'єрами. Цифрова розбіжність залишається значною перешкодою, обмежуючи справедливий доступ до технологій та ресурсів, особливо в малозабезпечених та сільських громадах. Недостатня підготовка педагогів та відсутність комплексного професійного розвитку перешкоджають повноцінному використанню технологій. Етичні питання, пов'язані з конфіденційністю даних та алгоритмічною упередженістю в системах ШІ, вимагають постійної уваги та суворих політичних рамок. Опір змінам та потреба у сильному, прогресивному лідерстві в освітніх технологіях також є важливими аспектами, які необхідно вирішити.

Подальшого вивчення потребує роль ШІ у персоналізації навчання та адаптації освітнього контенту, дослідження впливу ШІ на роль викладача та його трансформацію в ментора-наставника.

ЛІТЕРАТУРА

1. A'mar, S. & Eleyan, D. (2022). The role of leadership in integrating technology in education. *International Journal of Education and Practice*, No. 10(1), pp. 1–10.
2. ACE. (2023). Innovative Education Methods Transforming Teaching and Learning. Available at: <https://ace.edu/blog/innovative-education-methods-transforming-teaching-and-learning/>
3. Chang, C. (2012). The relationship between technology leadership and technology integration. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, No. 5(1), pp. 1–12.
4. Adaptive learning has emerged as a transformative approach in K-12 education, leveraging artificial intelligence and data-driven methodologies to personalize learning experiences (2023). Available at: <https://esj.eastasouth-institute.com/index.php/esle/article/view/496>
5. AI-Artificial Intelligence Pilots K12 Schools (2025). Available at: <https://www.ecs.org/ai-artificial-intelligence-pilots-k12-schools/>
6. Adaptive Learning Platforms: Creating a Path for Success (2016). Available at: <https://er.educause.edu/articles/2016/3/adaptive-learning-platforms-creating-a-path-for-success>
7. Fisher, D., Frey, N. & Hattie, J. (2014). Visible learning for literacy, grades K-12: Implementing the practices that work best to accelerate student learning. Corwin Press.
8. How Using Technology in Teaching Affects Classrooms (2023). Available at: <https://www.gcu.edu/blog/teaching-school-administration/how-using-technology-teaching-affects-classrooms>
9. ICIET 2026 promises to be a compelling platform for insightful dialogue, collaborative learning, and the exchange of ideas that will shape the future of education (2025). Available at: <https://www.iciet.org/>
10. Through practical applications, they will learn core concepts in environmental science, plant biology, and natural resource management (2023). Available at: <https://educate.iowa.gov/media/9840/download?inline>
11. Kumbo, S.D., Mkhize, N. & Mkhize, S. (2023). Digital learning in the 21st century: Trends, challenges, and innovations in technology integration. *Frontiers in Education*, No. 8.
12. Leavy, M., O'Dwyer, N. & O'Malley, E. (2023). The role of digital competencies in preparing students for the future workforce. *Journal of Education and Work*, No. 36(1), pp. 1–15.
13. Lee, J. & Wong, L. (2014). Virtual reality for collaborative learning: A review. *Educational Technology & Society*, No. 17(4), pp. 1–15.
14. Maroungkas, A., Kotsopoulos, S. & Kotsopoulos, D. (2023). The evolving landscape of digital learning: Trends, challenges, and innovations in technology integration. *Frontiers in Education*, No. 8.
15. MTodino, M. (2025). Educational Technologies. *Encyclopedia*, No. 5(1), 23 p. DOI: <https://doi.org/10.3390/encyclopedia5010023>
16. Ranzato, E., Holloway, C. & Bandukda, M. (2025). Use of Educational Technology in Inclusive Primary Education: Protocol for a Systematic Review. *JMIR Res Protoc*, 14:e65045
17. Schmid, R., Pauli, C., Stebler, R., Reusser, K. & Petko, D. (2022). Implementation of technology-supported personalized learning – its impact on instructional quality. *The Journal of Educational Research*, No. 115(3), pp. 187–198. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220671.2022.2089086>
18. Rodriguez-Segura, J. (2022). Self-led learning and its effectiveness in educational technology. *Journal of Educational Technology Systems*, No. 50(2), pp. 1–15.
19. Tertmer, P. Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in Our Quest for Technology Integration? *Educational Technology Research and Development*, No. 53(4), 25–40. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02504683>
20. Transformation of Education (2022). Available at: <https://pollution.sustainability-directory.com/term/educational-transformation/>
21. Truong, K. & Diep, N. (2023). Digital competencies for the 21st-century workforce: A review of the literature. *International Journal of Educational Research*, 120, 102145.
22. U.S. Department of Education. (2023). Artificial Intelligence and the Future of Teaching and Learning. Available at: <https://www.ed.gov/sites/ed/files/documents/ai-report/tai-report.pdf>
23. U.S. Department of Education. (2024). A Call to Action for Closing the Digital Access, Design, and Use Divides: 2024 *National Educational Technology Plan*. Available at: <https://web.ped.nm.gov/bureaus/educational-technology/national-educational-technology-plan/>

24. Yu, Q., Yu, K., Li, B. & Wang, Q. (2023). Effectiveness of blended learning on students' learning performance: a meta-analysis. *Journal of Research on Technology in Education*. 57(1): 1–22

25. Zhang, L. (2022). Technology leadership in higher education: A systematic review. *Journal of Educational Technology Systems*, No. 50(4), pp. 431–445.

26. Zhao, Y. & Watterston, J. (2021). The changes we need: Education post COVID-19. *Journal of Educational Change*, No. 22(3), pp. 3–21.

27. Zizikova, J. (2021). Artificial intelligence in education: A systematic review. *Education and Information Technologies*, No. 26(6), 6653–6670.

Стаття надійшла до редакції 21.08.2025

УДК 7.03:37.011:377

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.337719>

Ольга Луковська, доктор мистецтвознавства, професор,
професор кафедри графіки та мистецтва книги
Національного університету “Львівська політехніка”
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4074-7454>

Олена Грабовська, президент регіонального благодійного фонду “Резонанс”
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8244-3259>

Тетяна Несторенко, професор Сілезької академії,
кафедра менеджменту, м. Катовіце, Польща;
кандидат економічних наук, доцент кафедри економіки, менеджменту та фінансів
Бердянського державного педагогічного університету, м. Запоріжжя, Україна
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8294-6235>

АРТИВІЗМ В ГРОМАДЯНСЬКІЙ МОЛОДІЖНІЙ ОСВІТІ: ІНСАЙТИ МІЖНАРОДНОГО ПРОЄКТУ “CIVIC ART”

У статті досліджено артivism як інноваційний інструмент громадянської освіти молоді. На основі аналізу міжнародного проєкту “Civic Art” виявлено, що поєднання мистецтва та активізму сприяє розвитку критичного мислення, емпатії та демократичних цінностей, що є особливо актуальним в умовах геополітичних конфліктів. Дослідження, проведене серед 54 молодіжних працівників з України та Грузії, показало високу зацікавленість в артivismі, але підкреслило потребу в методичній підтримці. Аналіз артпрактик проєкту доводить, що артініціативи створюють значні трансформації на різних рівнях, а сам артivism є потужною складовою громадянської освіти.

Ключові слова: артivism; громадянська освіта; мистецтво; інновації; проєкт “Civic Art”; молодь.

Літ. 13.

Olha Lukovska, Doctor of Sciences (Art Studies), Professor,
Professor of the Graphic and Book Art Department,
Lviv Polytechnic National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4074-7454>

Olena Hrabovska, President of Regional Charity Foundation “Resonance”
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8244-3259>

Tetyana Nestorenko, Professor AS, Academy of Silesia,
the Management Department, Katowice, Poland;
Ph.D. (Economics), Associate Professor of the Economic, Management and Finance Department,
Berdyansk State Pedagogical University, Zaporizhzhya, Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8294-6235>

ARTIVISM IN YOUTH CIVIC EDUCATION: INSIGHTS FROM THE INTERNATIONAL “CIVIC ART PROJECT”

In today's world, civic education plays a key role in shaping active and responsible individuals. The article explores the potential of artivism – an intersection of art and civic engagement – as an innovative tool in youth civic education. Artivism is defined as a means of visual communication and social dialogue that fosters critical thinking, empathy, and awareness of democratic values, which is particularly relevant in the context of geopolitical crises such as the war in Ukraine or civic protests in Georgia. The research is based on the analysis of the international CivicArt project, supported by the European Commission within the Erasmus+ program. The methodology included a comprehensive needs assessment of 54 respondents (youth workers, activists, and artists) from Ukraine and Georgia, as well as an analysis of art practices implemented within the project. The findings reveal a high level of interest in artivism among youth workers, while also highlighting the need for practical skills and methodological support. Relevant areas of thematic content of civic education through art have been identified: human rights,

youth civic engagement, and democratic principles and values. Media literacy and information security are also of critical importance. Among the learning needs of youth workers, communication skills, content creation for social change, and strategies for effectively engaging youth in activism are prioritized. The analysis of art cases demonstrates how art initiatives can foster significant transformations at individual, professional, community, and international levels. The study concludes that activism represents a powerful component of civic education, capable of generating profound and long-lasting changes, especially in complex political and wartime contexts. The results open new dimensions for further academic research on the role of art in advancing civic education.

Keywords: *activism; civic education; art; innovation; Civic Art project; youth.*

Постановка проблеми. У сучасному світі, що характеризується швидкими соціальними трансформаціями, посиленням поляризації та геополітичними конфліктами, роль громадянської освіти набуває особливого значення. Вона є нероздільною частиною формування активної, свідомої та відповідальної особистості, здатної не лише адаптуватися до змін, а й активно впливати на демократичні процеси у суспільстві. Підвищення ролі культурно-мистецьких практик у формуванні громадянської свідомості, зокрема серед молоді, зумовлює необхідність переосмислення методів громадянської освіти. Традиційні методи навчання все частіше вимагають доповнення інноваційними підходами, серед яких особливе місце посідає артivism, який поєднує мистецтво з активною громадянською позицією та соціальною відповідальністю. Варто зазначити, що артivism, як і загалом креативна індустрія, позитивно впливає на економічний розвиток міста, сприяючи створенню нових форм зайнятості, активізації місцевих спільнот та підвищенню інвестиційної привабливості територій [1; 5–7]. У контексті громадянської молодіжної освіти артivism також виконує функцію соціального посередника, поєднуючи культурне вираження з формуванням громадянських компетентностей. Це особливо помітно у рамках міжнародних проєктів, де мистецтво слугує інструментом міжкультурного діалогу, критичного мислення та демократичної участі молоді [4].

Артivism виступає не лише як засіб візуальної комунікації, а й як дієвий інструмент соціального діалогу, що сприяє формуванню критичного мислення, емпатії, здатності до співпереживання, усвідомлення прав людини та загальнодемократичних цінностей. Особливо актуальним є вивчення цього феномену в умовах війни, коли питання ідентичності та громадянської відповідальності набувають екзистенційного значення. У зв'язку з цим виникає потреба в науковому аналізі потенціалу артivismу в контексті громадянської освіти та його впливу на молодіжну аудиторію.

До вивчення напрямку артivismу неодноразово зверталися критики мистецтва, як українські, так і закордонні. Унікальним “дослідницьким полігоном” при проведенні дослідження став міжнародний проєкт “Civic Art”, оскільки його реалізація відбувається за чітким планом комунікації, поширення та забезпечення якості, що дозволяє систематично

вивчати ефективність артivismу [9]. Результати проєкту також активно поширюються в академічній спільноті, зокрема через дослідження мистецтвознавців, виступи та презентації на міжнародних конференціях, що свідчить про наукову значущість ініціативи [4].

Метою статті є дослідження потенціалу артivismу в громадянській молодіжній освіті через аналіз реалізації міжнародного проєкту “Civic Art”. Серед поставлених завдань були, зокрема: оцінка потреб зацікавлених сторін проєкту “Civic Art” як емпіричної бази; розгляд інноваційних практик артivismу, реалізованих або вивчених у рамках проєкту; інтеграція вивчених даних з теоретичними засадами артivismу.

Вирішення поставлених у дослідженні завдань допоможе виявити взаємозв'язки між теоретичними запитами та практичними рішеннями, а також сформулювати рекомендації для подальших наукових розвідок розвитку артivismу у громадянській освіті.

Виклад основного матеріалу. Під артivismом ми розуміємо поєднання мистецтва та активізму, тобто використання художніх засобів для вираження політичних, соціальних або культурних поглядів з метою досягнення певних змін. Це не просто форма протесту, а й потужний інструмент творчого самовираження, що дозволяє донести важливі повідомлення до широкої аудиторії в оригінальний спосіб, який запам'ятовується. Важливість артivismу полягає в його здатності звертатися до емоцій, долати мовні бар'єри та пропонувати нові перспективи, роблячи складні соціальні питання доступними для розуміння та рефлексії більш широкої аудиторії (громадянського суспільства) [8].

Саме тут свого ключового значення набуває міжнародний проєкт “Civic Art”, реалізований Міжнародним Консорціумом¹ за фінансової підтримки Європейського Союзу в рамках програми Erasmus+ (ініціатива KA2)². Основною метою проєкту є посилення потенціалу молодіжних працівників та

¹ Міжнародний консорціум об'єднує організації: благодійний фонд “Резонанс” (Україна), громадське об'єднання “Гергарт” (Грузія), неурядову організацію “KulturNest E.V.” (Німеччина), асоціацію міжнародних ініціатив співпраці міста Летур (Іспанія).

² Погляди та думки, викладені у цій публікації, належать виключно авторам і не обов'язково відображають позицію Європейського Союзу або Європейського агентства з питань освіти і культури. Ані Європейський Союз, ані орган, що надав фінансування, не несуть за них відповідальності.

організацій використовувати мистецькі практики для стимулювання громадянської активності та просування демократичних цінностей, адаптуючи європейські практики до локального контексту [11].

Реалізація проєкту націлена на участь представників України та Грузії, де суспільства зіштовхуються з унікальними викликами – повномасштабною війною та значними громадянськими протестами. Відповідно у цих країнах потреба у розвитку громадянської освіти через інноваційні та безпечні методи є особливо гострою [4].

Прикметно, що для розробки ефективних освітніх програм у сфері громадянської освіти на основі артивізму, організаторами була проведена комплексна оцінка потреб зацікавлених сторін. На початку досліджувалися поточні практики, визначалися актуальні теми, ідентифікувалися навчальні потреби молодіжних працівників та формувалися очікування щодо розвитку співпраці у рамках майбутньої мережі “Civic Art Alliance”. Було розроблено структуровані анкети (Google Form) та проведено численні індивідуальні інтерв’ю. У дослідженні взяли участь 54 респонденти (34 особи – з України та 20 осіб – з Грузії), серед яких були молодіжні працівники, активісти, митці та представники відповідних громадських організацій.

Зрозуміло, що обмеженість вибірки не дозволяє претендувати на загальнонаціональну репрезентативність, проте надані дані стали цінними для розуміння специфічних потреб цільової аудиторії проєкту.

Аналіз показав, що переважна більшість респондентів (72 %) вже мала певний досвід в артивізмі або громадянській освіті через мистецтво, що свідчить про високий рівень початкової зацікавленості та обізнаності. Серед найпоширеніших мистецьких практик, що використовувалися у їхній роботі, були названі мистецькі виставки (42 %), фотографія (41 %) та різноманітні експозиції (22 %). Результати опитування свідчать про популярність відеоарту та цифрових медіа – це вказує на адаптацію до сучасних технологічних тенденцій. Активно інтегруються також й інші мистецькі напрями, такі як інсталяції, перформанси, театр, креативне письмо та музика [12].

Примітно, що 20 % респондентів висловили зацікавленість почати використовувати мистецькі практики, що вказує на невирішену раніше, але значну потребу розширення застосування артивізму.

Щодо тематичного наповнення громадянської освіти через мистецтво, було виявлено кілька актуальних напрямків. Безумовними лідерами є права людини (53 %), громадянська активність молоді (49 %) та демократичні принципи й цінності (41 %), що відображає гостру потребу у просуванні цих тем, особливо в умовах суспільно-політичних викликів. Критичного значення набувають також медіаграмотність та інформаційна безпека (33 %) [12].

Зібрані дані свідчать про те, що, попри наявний інтерес до артивізму, існує прогалина у систематичному навчанні та методологічній підтримці щодо інтеграції мистецтва для вирішення соціальних та громадянських проблем.

Організаторами проєкту “Civic Art” було також визначено навчальні потреби у сферах, де молодіжні працівники прагнуть подальшого розвитку. Найчастіше згадувалися навички комунікації (47 %), створення контенту для соціальних змін (38 %) та стратегії ефективного залучення молоді до артивізму (38 %). Це підкреслює потребу у практичних навичках, що дозволяють не лише створювати мистецький продукт, а й ефективно використовувати його для досягнення соціальних цілей та мобілізації аудиторії [12].

Конкретні запити стосувалися також організації мистецьких виставок з обговореннями соціальних проблем, перформансів та мистецьких інсталяцій, а також цифрового мистецтва й використання соціальних медіа для артивізму.

Аналізуючи результати досліджень, можна стверджувати, що артивізм має певний потенціал, проте існує невирішена потреба у практичних навичках та методологіях для його повноцінної реалізації. Тому командою проєкту було запропоновано створити мережу “Civic Art Alliance”, яка б сприяла подоланню існуючих прогалин у знаннях, обміну досвідом та розвитку компетентностей в артивізмі.

Щоб зрозуміти ключові результати, яких було досягнуто у проєкті “Civic Art”, варто зупинити нашу увагу на прикладах проведення конкретних інноваційних практик. Під час навчального візиту до Берліна (березень 2025 р.) учасники проєкту “Civic Art” ознайомилися з діяльністю громадської організації “Zuhause”, яка об’єднує людей через мистецтво, апсайклінг та різноманітні сучасні ініціативи [13]. Цей приклад ілюструє, як артивізм може сприяти згуртуванню громади та просуванню ідей сталості. Командою “Zuhause” було проведено майстер-класи, що зосереджувалися на створенні унікальних мистецьких робіт через експерименти з різними матеріалами, часто вторинними, що підкреслює аспект сталості проєкту.

Ключовою особливістю воркшопів було подальше розміщення готових творів по місту, перетворюючи його на відкриту галерею. Це не тільки зробило мистецтво доступним, але й активно залучило громаду до взаємодії з мистецькими творами та їх творцями. Таким чином мистецтво перетворило пасивних спостерігачів на активних учасників культурного життя. Цей арткейс обґрунтовує здатність артивізму формувати “спільність та спільний досвід” та сприяти громадським змінам на локальному рівні.

Інша практика артивізму, реалізована в рамках навчального візиту до Берліна, мала назву “Ліногра-

вюра: від традиційної техніки до сучасного громадянського вираження”. Мистецький воркшоп зі створення ліногравюри, організований колективом “Frauen Machen Druck”, продемонстрував, як традиційна мистецька техніка лінориту може бути використана для цілей самовираження та активізму [10].

Учасники проєкту освоювали основи ліногравюри, перетворюючи кожен відбиток на особисте висловлювання, що містило їхні думки, досвід та емоції. Це підкреслює роль мистецтва як засобу “повернення простору, вираження та спільноти через креативність”, що корелює з характеристиками артivismу щодо “креативності” та “впливу на суспільство” [10]. До речі, практика майстеркласів з ліногравюри для охочих є поширеною у Львові у мистецьких навчальних закладах, зокрема, на кафедрі графіки та мистецтва книги НУ Львівська політехніка [3]. Така ініціатива демонструє, як спільні ідеї перетворюються на натхненні творчі дії. Співпраця між громадськими організаціями та митцями виявляється ключовою для успішної реалізації проєктів, підтверджуючи “спільнодію” як важливу складову артivismу.

Одним з найпотужніших та трансформаційних досвідів для учасників проєкту “Civic Art” під час поїздки до Берліна стало знайомство з арткейсом “Стрітарт: міський простір як полотно для соціальних повідомлень”. Стрітарт – це приклад артivismу, який доводить, що мистецтво може мати справжню силу. Особливий інтерес викликала творчість художника El Pelele, який використовує стікери для трансформації міського середовища. Зустріч з художником, який розглядає стрітарт як інструмент протесту, свободи та самовираження, надає глибокого розуміння його філософії [10]. Практика вуличного малювання ілюструє, як стрітарт, будучи формою доступної та часто анонімною творчості, може слугувати потужним інструментом для поширення позитивних соціальних повідомлень та взаємодії з міським простором. Цей кейс обґрунтовує, що стрітарт є не лише естетичним явищем, а й формою громадянської участі, здатною відображати та впливати на суспільні настрої, що відповідає характеристикам “соціальної критики” та “впливу на суспільство” артivismу [10].

Аналіз оцінки потреб та різноманітних навчальних арткейсів з артivismу, здійснений у рамках проєкту “Civic Art”, дозволяє сформулювати цілісний погляд на багатогранний вплив та потенціал цього напрямку у громадянській освіті.

Практичний досвід показує, що потреби молодіжних працівників у інструментах громадянської освіти успішно реалізуються через конкретні практики артivismу, які, своєю чергою, спричиняють значні трансформації на різних рівнях. Передусім, на індивідуальному рівні, коли мистецтво стає не лише засобом самовираження, а й інструментом по-

ширення позитивної енергії та розвитку внутрішньої рефлексії. Для педагогів та митців, які виступають фасилітаторами таких проєктів, артivism є джерелом професійного розвитку. Вони поглиблюють методики викладання через мистецтво, розширюють досвід роботи з різними віковими групами та культурами, а також усвідомлюють потужність творчості для подолання психологічних бар’єрів та допомоги дітям у самовираженні. Колаборації між громадськими організаціями та митцями, як у випадку воркшопу з ліногравюри, підкреслюють важливість партнерства для успішної реалізації артivistських проєктів для громадянської молодіжної освіти та є важливим елементом формування професійних спільнот.

Артivism зміцнює міжкультурні зв’язки та сприяє діалогу на рівні громади та аудиторії. Вище згадані проєкти перетворюють публічні простори на інтерактивні галереї, що робить мистецтво доступним усім та активно залучає громаду до взаємодії. Це сприяє формуванню відчуття єдності та солідарності, що є особливо важливим в умовах соціальної та політичної нестабільності. Відвідувачі виставок отримують нові перспективи щодо мистецтва, цінуючи його за емоційну глибину та здатність долати бар’єри, а також за його роль у висвітленні соціальних проблем.

Значний вплив артivism має й на міжнародному рівні, сприяючи розвитку міжкультурного розуміння та зміцненню солідарності. Так, навчальні візити, такі як до Берліна, сприяють обміну кращими практиками та посиленню зв’язків між європейськими та українськими/грузинськими організаціями, демонструючи роль мистецтва як каталізатора для миру та єдності через кордони.

Презентація проєкту “Civic Art” на престижних конференціях також сприяє міжнародному поширенню знань та усвідомлення важливості артivismу, підтверджуючи наукову та практичну важливість ініціативи [4].

Огляд показує, що артivism може слугувати безпечним простором для вираження емоцій та думок, особливо для молоді, яка стикається з високим рівнем стресу та невизначеності. Водночас проєкти громадянської освіти на основі мистецтва мають враховувати підвищені ризики безпеки для митців та активістів у певних регіонах та розробляти відповідні стратегії підтримки та захисту.

Висновки. Проведене дослідження обґрунтовує високий потенціал артivismу як дієвого інструменту громадянської освіти. Це підтверджується як високим попитом серед молодіжних працівників, так і конкретними трансформаційними ефектами, виявленими у розглянутих артпрактиках.

Загалом, артivism є невіддільною та потужною складовою громадянської освіти, здатною створювати глибокі та довготривалі зміни. Як інструмент

взаємодії між мистецтвом та соціальною активністю, він здатен значною мірою посилити ефективність освітніх програм у складних політичних і воєнних умовах (приклад України та Грузії).

Результати дослідження переконливо демонструють, що артivism генерує значні позитивні зміни не лише на індивідуальному рівні учасників, але й на рівні фасилітаторів (педагогів, митців), громад та міжнародних партнерств, сприяючи згуртуванню, солідарності та глобальній обізнаності.

Досліджений матеріал є важливим кроком у систематизації знань про артivism у контексті громадянської молодіжної освіти, особливо в умовах динамічних соціальних та політичних змін. Результати дослідження відкривають нові напрямки для подальших наукових та практичних розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дем'янчук О. Теорія і практика громадянської освіти: світовий досвід. *Наукові записки НаУКМА*. 2001. Т. 19. С. 64–70.
2. Ерделівські читання. Матеріали 30-ї Міжнародної науково-практичної конференції. Ужгород, ЗАМ. 2025. 239 с.
3. Залучення до мистецьких практик. URL: <https://lpnu.ua/news/zaluchennia-do-mystetskykh-praktyk-starsha-vyk-ladachka-kafedry-hmk-provela-maister-klas-iz>
4. Луковська О., Грабовська О. Мистецтво як інструмент громадянської освіти. *Міжнародний проєкт CivicArt. Вісник ЗАМ*. № 17. Ужгород: ЗАМ. 2025. С. 20–25.
5. Луковська О., Несторенко Т., Несторенко О. Освіта через мистецтво: патріотичні плакати в сучасних експозиціях. І Міжнародна науково-практична конференція, Бердянський державний педагогічний університет, 19–20 квітня 2024. С. 155–160.
6. Несторенко Т., Луковська О. Економічний вплив культурно-мистецьких інституцій на місто. Conference Proceedings of the 6-th International Scientific Conference Problems and Prospects of Territories' Socio-Economic Development. The Academy of Management and Administration in Opole, April 20–23, 2017, Opole, Poland. 2017. pp. 199–201.
7. Несторенко Т., Луковська О. Роль музеїв у розвитку локальної економіки. Contemporary issues of culture and art: monograph. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach, Katowice, 2016. pp. 110–118.
8. Bradford Lightfoot E. Consumer Activism for Social Change. Oxford University Press. Vol. 64. № 4. 2019. pp. 301–309.
9. CivicArt. URL: <https://civicart.rcfres.org/uk/pro-roiect/>
10. CivicArt – study visit to Berlin. Available at: <https://www.facebook.com/civicart.2025/videos/1890946471717127>
11. CivicArt: Посилення спроможності для громадянської освіти, заснованої на мистецьких практиках. URL: <https://rcfres.org/2024/11/civicart/>
12. Stakeholders needs re-assessment report. URL: https://civicart.rcfres.org/wp-content/uploads/2025/05/03_Needs_Assessment_Report_Final.pdf
13. Zuhause. URL: https://www.instagram.com/zuhause_kollektiv/

REFERENCES

1. Demianchuk, O. (2001). Teoriia i praktyka hromadianskoi osvity: svitovyi dosvid [Theory and practice of civic education: world experience]. *NaUKMA Research Papers*, No. 19, pp. 64–70. [in Ukrainian].
2. Erdelivski chytannia. Materialy 30-i Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii (2025). [Erdeliv Readings. Proceedings of the 30th International Scientific and Practical Conference]. Uzhhorod, ZAM, 239 p. [in Ukrainian].
3. Zaluchennia do mystetskykh praktyk [Involvement in art practices]. Available at: <https://lpnu.ua/news/zaluchennia-do-mystetskykh-praktyk-starsha-vyk-ladachka-kafedry-hmk-provela-maister-klas-iz> (Accessed 14 Aug. 2025). [in Ukrainian].
4. Lukovska, O. & Hrabovska, O. (2025). Mystetstvo yak instrument hromadianskoi osvity [Art as a tool for civic education]. *The international project CivicArt. Newsletter Transcarpathian Academy of Arts*, No. 17, pp. 20–25. [in Ukrainian].
5. Lukovska, O., Nestorenko, T. & Nestorenko, O. (2024). Osvita cherez mystetstvo: patriotychni plakaty v suchasnykh ekspozytsiakh [Education through art: patriotic posters in modern expositions]. I International Scientific and Practical Conference, Berdyansk State Pedagogical University, 19–20.04.2024, pp. 155–160. [in Ukrainian].
6. Nestorenko, T. & Lukovska, O. (2017). Ekonomichnyi vplyv kulturno-mystetskykh instytutstii na misto [Economic impact of cultural and art institutions on the city]. Proceedings of the 6-th International Scientific Conference Problems and Prospects of Territories' Socio-Economic Development. The Academy of Management and Administration in Opole, April 20–23, 2017, Opole, Poland, pp. 199–201 [in Ukrainian].
7. Nestorenko, T. & Lukovska, O. (2016). Rol muzeiv u rozvytku lokalnoi ekonomiky [The role of museums in the development of the local economy]. Contemporary issues of culture and art: monograph, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach, Katowice, pp. 110–118. [in Ukrainian].
8. Bradford Lightfoot, E. (2019). Consumer Activism for Social Change. Oxford University Press, 64 (4), pp. 301–309. [in English].
9. CivicArt. Available at: <https://civicart.rcfres.org/uk/pro-roiect/> (Accessed 14 Aug. 2025). [in Ukrainian].
10. CivicArt – study visit to Berlin. Available at: <https://www.facebook.com/civicart.2025/videos/1890946471717127> (Accessed 14 Aug. 2025). [in Ukrainian].
11. CivicArt: Posylennia spromozhnosti dlia hromadianskoi osvity, zasnovanoi na mystetskykh praktykakh [Strengthening capacity for civic education based on art practices]. Available at: <https://rcfres.org/2024/11/civicart/> (Accessed 14 Aug. 2025). [in Ukrainian].
12. Stakeholders needs re-assessment report. Available at: https://civicart.rcfres.org/wp-content/uploads/2025/05/03_Needs_Assessment_Report_Final.pdf (Accessed 14 Aug. 2025). [in English].
13. Zuhause. Available at: https://www.instagram.com/zuhause_kollektiv/ (Accessed 14 Aug. 2025). [in English].

Стаття надійшла до редакції 09.08.2025



Світлана Доценко, доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри технологій дистанційного
навчання та цифрової дидактики в дошкільній освіті
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4501-9130>

РОЛЬ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті досліджено роль та визначено ключові аспекти застосування цифрових технологій у формуванні технічної творчості здобувачів професійної освіти. Встановлено, що сучасні цифрові інструменти, зокрема системи автоматизованого проектування (CAD/CAM/CAE) та іммерсивні технології (VR/AR), виступають ефективним середовищем для розвитку технічного та інженерного мислення та інноваційності. Проведено аналіз наукових джерел та нормативних документів, який засвідчив існування суперечностей між динамічними вимогами ринку праці та традиційними підходами до підготовки фахівців. Наголошено на стратегічній важливості модернізації освітнього процесу через інтеграцію цифрових технологій в процес підготовки конкурентоспроможних кадрів в умовах Індустрії 5.0.

Ключові слова: цифрові технології; цифровізація; технічна творчість; креативність; інженерне мислення; професійна освіта; освітній процес; здобувачі освіти.

Літ. 12.

Svitlana Dotsenko, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Head of the Distance Learning Technologies and
Digital Didactics in Preschool Education Department,
Kharkiv Hryhoriy Skovoroda National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4501-9130>

THE ROLE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN SHAPING THE TECHNICAL CREATIVITY OF VOCATIONAL EDUCATION STUDENTS

The article provides a comprehensive analysis of the transformative role of digital technologies in fostering technical creativity among vocational education students, particularly within the context of the paradigm shift towards Industry 5.0. An analysis of scientific sources and normative documents underscores a critical disparity between the dynamic demands of the high-tech labor market and the often insufficiently agile traditional approaches to specialist training. The study establishes that modern digital tools, especially computer-aided design (CAD/CAM/CAE) systems and immersive technologies (VR/AR), constitute a powerful pedagogical framework for developing project-based thinking and innovation.

A central focus is placed on CAD/CAM/CAE systems, which are shown to stimulate creativity by enabling rapid prototyping, visualizing complex geometries, and fostering a mindset of iterative problem-solving in a risk-free virtual environment, thereby helping to overcome the psychological barrier of the "fear of failure". Furthermore, the article explores the significant potential of immersive technologies, such as Virtual (VR) and Augmented (AR) Reality, for developing critical spatial imagination and hands-on skills by allowing students to simulate complex assembly processes and train on hazardous equipment without physical risk.

While acknowledging key implementation challenges, including the digital divide regarding access to hardware and connectivity, and the urgent need for updated pedagogical strategies that ensure robust student-teacher engagement, the article concludes that the strategic integration of these digital solutions is indispensable. It is essential for cultivating a new generation of professionals endowed with both technical proficiency and a developed creative capacity, thereby bridging the gap between education and the evolving demands of the modern high-tech industry.

Keywords: digital technologies; digitalization; technical creativity; creativity; engineering thinking; vocational education; educational process; students.

Постановка проблеми. В епоху переходу від Індустрії 4.0 до Індустрії 5.0 ключовою вимогою ринку праці є розвиток технічної творчості. У зв'язку з цим такі глобальні тренди як Інтернет речей (IoT), штучний інтелект (AI), аналіз великих даних (Big Data), адитивні технології (3D-друк), роботизація та іммерсивні технології (XR) перестають бути футуристични-

ми концепціями, а стають ключовим фактором та невід'ємною складовою конкурентоспроможності підприємств на світовій арені. Наслідком цих процесів є тотальна цифровізація економіки, де традиційні галузі такі як машинобудування, сільське господарство та інші, зазнали кардинальних змін. Докорінні трансформації зазнають і фізичні активи та логістичні системи, які інтегруються у "розумні"

(smart) високоавтоматизовані комплекси, що вимагає принципово нових підходів до організації праці та управління. Такі кардинальні зміни у технологічному укладі формують новий запит на ринку праці. Виникає гострий попит на фахівців нового покоління, які спроможні критично мислити, адаптуватися до швидких змін, працювати в команді, а головне – бути здатними до технічної творчості.

Значущість проблеми розвитку технічної творчості посилюється необхідністю вирішення таких суперечностей, як от:

- між стрімко зростаючим попитом сучасного ринку праці на креативних та інноваційних фахівців, здатних до технічної творчості, та відсутністю сучасних методик підготовки кваліфікованих виконавців в професійній освіті;

- між динамічними темпами цифрової трансформації суспільства й недостатньою гнучкістю системи професійної освіти, що призводить до стратегічного розриву між її освітнім продуктом та актуальними потребами цифрової економіки.

Зазначені суперечності підтверджують актуальність даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що технічну творчість розглядають як початкову ланку інноваційної діяльності. І саме професійна освіта має готувати майбутніх фахівців спроможних до інновацій, до прояву технічної творчості та винахідництва.

Дослідження наукових джерел свідчить про існування різних аспектів технічної творчості. Її розвиток є предметом дослідження багатьох учених, а саме: В. Бойчук, Л. Волошина, Я. Гжесяка, А. Давиденко, П. Давиденко, І. Зимомрі, М. Зимомрі, О. Крикун, В. Махінько, Л. Махінько, А. Михалюк, В. Тищенко, С. Тимофеев, І. Харкавців, М. Хархалуп. Фундаментальні основи технічної творчості розглядають у своїх працях В. Бойчук, Л. Волошина та С. Тимофеев [12]. Можливостям розвитку творчого потенціалу студентів у сучасних освітніх умовах присвятили роботи науковці В. Махінько [7], Л. Махінько [7] та М. Хархалуп [7].

Педагогічні аспекти діагностики проєктної творчості досліджують В. Тищенко [11] та О. Крикун [11], а зв'язок творчості із сучасними інноваціями аналізує А. Михалюк [8]. Нові виклики, які пов'язані зі здатністю до творчості засобами штучного інтелекту, вивчають А. Давиденко [2] та П. Давиденко [2].

Загальні проблеми та перспективи розвитку сучасної освіти і науки, в рамках яких розглядається ця проблематика, висвітлюються у колективних працях за участі Я. Гжесяка, І. Зимомрі, та В. Ільницького [9] та інших.

У посібнику з професійної освіти технічну творчість подають як “цілеспрямовану діяльність людини, яка орієнтована на створення нових техніч-

них об'єктів, таких як моделі, механізми, пристрої тощо. Вона відрізняється від простої майстерності тим, що результатом є складні вироби або рішення з елементами оригінальності, які можуть бути як повністю новими (винахідництво), так і удосконаленими (раціоналізація) існуючих рішень. Технічна творчість включає проєктування (ідеї та креслення), дизайн (естетика) і конструювання (матеріалізація) створюваних об'єктів” [12].

Нормативно-правове підґрунтя для розвитку технічної творчості здобувачів професійної освіти формується комплексно через низку законів та стратегічних документів. Хоча термін “технічна творчість” не завжди прямо згадується в документах, його зміст закладено в ключових положеннях, що стосуються інноваційності, модернізації освіти та розвитку ключових компетентностей.

У Законі України “Про професійну (професійно-технічну) освіту” поняття “технічна творчість” не згадується, але зазначено, що професійна освіта повинна бути інноваційною та готувати конкурентоспроможних фахівців. У Законі України “Про інноваційну діяльність” не наведено тлумачення понять “творчість” та “технічна творчість”. Але тлумачаться такі поняття як “інновації”, “інноваційна діяльність”, “інноваційний продукт”, “інноваційна продукція”, “інноваційний проєкт”, “пріоритетний інноваційний проєкт”, “інноваційне підприємство”, “інноваційний центр”, “технопарк”, “технополіс”, “інноваційний бізнес-інкубатор” “інноваційна інфраструктура”. Цей закон визначає кінцевий продукт творчої діяльності.

У Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти “Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта” на період до 2027 року серед завдань реформи професійної (професійно-технічної) освіти визначено, що модернізоване освітнє середовище повинно забезпечувати інноваційність. Серед шляхів розв'язання цих проблем визначають: 1) оновлення змісту професійної освіти на основі компетентнісного підходу; 2) цифровізація освітнього процесу; 3) створення навчально-практичних центрів (НПЦ), які оснащені сучасною технікою та технологіями (CAD, 3D-друк, VR-тренажери); 4) спрямованість освітнього процесу на формування ключових компетентностей (ініціативність, підприємливість, інноваційність) [5].

Актуальність проблеми розвитку технічної творчості здобувачів професійної освіти знаходить своє підтвердження на міжнародному рівні. Яскравим прикладом цього є семінар для європейських експертів, що відбувся 7–8 березня 2024 року в Севільї. На цьому семінарі європейські експерти наголосили, що цифровізація професійної освіти має подвійну мету. Першою метою є підготовка фахівців до нових можливостей працевлаштування.

Друга мета, що є особливо важливим для нашого дослідження, це “перетворення” здобувачів освіти на “агентів творчих змін”, які озброєні сучасними цифровими інструментами (САПР, 3D-моделювання, програмування мікроконтролерів тощо). Отже випускник стає не просто виконавцем, а інноватором, який здатний генерувати творчі та ефективні рішення в професійній діяльності, на підприємстві, у секторі малого та середнього бізнесу.

Метою статті є дослідження європейського та українського досвіду використання цифрових технологій як інструменту розвитку технічної творчості здобувачів професійної освіти та визначення практичних шляхів модернізації освітнього процесу закладів професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Технічна творчість – це здатність особистості знаходити нові, оригінальні та ефективні рішення технічних завдань, вдосконалювати існуючі процеси, об’єкти та інструменти. Технічна творчість вимагає від фахівця глибоких знань, креативного мислення та вміння застосовувати ці знання на практиці. Таким чином, технічна творчість – це процес від задуму до створення нового технічного продукту чи рішення, який базується на творчому мисленні й проєктній діяльності і має практичну спрямованість та інноваційну цінність. Серед компонентів технічної творчості визначають пізнавальний, планувально-організаційний, практичний (операційний), комунікативний та мотиваційний.

Практичне застосування технічної творчості визначено в Європейській рамці цифрових компетенцій DigComp [4], де зазначено про “творче використання цифрових технологій” для створення знань та інновацій, а також “вирішення концептуальних проблем у цифровому середовищі”.

Україна характеризується значним науково-технічним та інтелектуальним потенціалом, що є ключовою передумовою для формування національної системи професійної освіти. Історично склалася розгалужена мережа наукових осередків із ключовими центрами в Києві, Харкові, Львові, Дніпрі та Одесі. У цих містах сконцентровані провідні заклади вищої освіти та науково-дослідні установи, які виступають базисом для відтворення та розвитку людського капіталу держави. Це Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Національний технічний університет України “Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”, Національний університет “Кієво-Могилянська академія”, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут”, Національний аерокосмічний університет ім. М. С. Жуковського “Харківський авіаційний інститут”, Національний університет “Львівська політехніка”, Дніпровський національний університет імені Оле-

ся Гончара, Національний технічний університет “Дніпровська політехніка”, Національний університет “Одеська політехніка” та інші.

Перші успішні технопарки в Україні були створені на базі інститутів Національної академії наук, зокрема Інститут електрозварювання ім. Є. Патона, Інститут фізики напівпровідників у Києві та Інститут монокристалів у Харкові. Сьогодні цей тренд поширюється на провідні заклади вищої освіти, розробляються та реалізуються інноваційні проєкти в технічних вузах. Формування такої інфраструктури ставить перед системою професійної освіти конкретні завдання, а саме підготовку кадрів, які володіють не лише вузькоспеціалізованими навичками, але й готові до інноваційної діяльності, до прояву технічної творчості, мають високий рівень сформованості цифрової грамотності тощо. Саме такі фахівці будуть затребувані в технопарках, інноваційних кластерах та на модернізованих підприємствах майбутнього.

Для подолання зазначених проблем ефективним інструментом є цифрові технології, за допомогою яких сьогодні організовано дистанційне та змішане навчання. Такі форми навчання в умовах війни дозволили забезпечити стійкість національної освітньої системи та зберегти людський капітал, який є критично важливим для майбутньої відбудови країни.

Зазначимо, що до повномасштабної війни професійне навчання здебільшого відбувалося в аудиторіях, навчальних центрах або майстернях. Студенти відвідували очні заняття та відпрацьовували свої навички в майстернях, лабораторіях та професійних центрах. Вони навчалися віч-на-віч з викладачами, наставниками або досвідченими фахівцями, які крок за кроком навчали їх. Цей традиційний метод був ефективним, але мав і свої обмеження. Він вимагав від студентів перебувати в певному місці, дотримуватися встановленого графіка та іноді чекати, поки звільниться обладнання або місце.

За останні кілька років цифрові технології змінили систему професійної освіти. Тепер здобувачі освіти можуть відвідувати онлайн-курси, використовувати програмне забезпечення для моделювання або проводити експерименти та дослідження засобами технологій віртуальної чи доповненої реальності. Ці технології допомагають зробити навчання швидким, доступним та гнучким. Студенти можуть навчатися з дому, у власному темпі, на своїх пристроях тощо.

Великої популярності для підтримки технічної творчості в професійній освіті набули системи автоматизованого проєктування (CAD/CAM/CAE). CAD (Computer-Aided Design) – автоматизоване проєктування та моделювання; CAE (Computer-Aided Engineering) – інженерні розрахунки, аналіз та CAM (Computer-Aided Manufacturing) – керування вироб-

ним процесом. Ці системи дозволяють значно підвищити якість, швидкість проєктування та зменшити витрати на розробку і виробництво складних інженерних виробів.

Яскравим прикладом є популярні програми AutoCAD, Autodesk Fusion системи CAD (Computer-Aided Design) для автоматизованого проєктування відповідно вимогам сучасної інженерної творчості. По-перше, вони дозволяють миттєво перетворити абстрактний процес на 2D та 3D моделі та заздалегідь, без матеріальних витрат, оцінити свої ідеї, проєкти, визначити слабкі та сильні сторони. По-друге, на відміну від роботи з фізичними матеріалами, де помилка може бути фатальною для заготовки, у цифровому середовищі можна безліч разів вносити зміни, тестувати різні конфігурації, скасовувати невдалі рішення тощо. Зазначені чинники знижують “страх помилки”, що заохочує здобувачів освіти до сміливих експериментів та пошуку нестандартних рішень.

Комп’ютерне проєктування (CAE) – це використання комп’ютерного програмного забезпечення для інженерного аналізу та ведення розрахунків. Його основною метою є моделювання, аналіз та прогнозування продуктів або систем в процесі інженерного проєктування, що часто замінює або зменшує необхідність у фізичних прототипах. До поширених методів CAE належать аналіз скінчених елементів (FEA) (прогнозування реакції моделі на сили, тепло, вібрацію та інші фізичні ефекти шляхом поділу складних форм на простіші елементи; обчислювальна гідродинаміка (CFD) (аналіз потоку рідини та теплопередачі всередині та навколо компонентів); моделювання руху та сил у механічних системах; моделювання процесів для виробничих операцій, таких як лиття, формування, штампування тощо.

Ефективним є інтегрування CAE з CAD (комп’ютерне проєктування) та CAM (комп’ютерне виробництво). Це допомагає інженерам тестувати створені моделі виробів з точки зору продуктивності, довговічності, технологічності та економічної ефективності. CAE широко використовується в таких галузях промисловості, як аерокосмічна, автомобільна, електронна, пластмасова та інші. За допомогою цієї технології інженери можуть оцінювати структурну цілісність, теплові характеристики, гідродинаміку тощо, тобто все, що потрібно для виготовлення фізичних деталей. Це прискорює процес розробки, знижує витрати та покращує якість продукції.

Особливої уваги в контексті цифровізації професійної освіти заслуговують імєрсивні технології, зокрема віртуальна (VR) та доповнена (AR) реальності. Ці технології створюють унікальні можливості для взаємодії зі складними технічними об’єктами, що сприяє розвитку просторової уяви, інже-

нерного та технічного мислення в спеціально створеному безпечному цифровому середовищі.

Зазначимо, що застосування віртуальної реальності дозволяє майбутнім фахівцям проводити віртуальні експерименти (наприклад, відпрацьовувати навички зварювання чи програмування промислових маніпуляторів) без ризику фізичного травмування або пошкодження вартісного обладнання.

Доповнена реальність, у свою чергу, забезпечує накладання цифрової інформації (технічних схем, покрокових інструкцій, даних із сенсорів тощо) на об’єкти реального світу. Це стимулює креативне та критичне мислення, оскільки студент отримує можливість візуалізувати внутрішню будову та принципи роботи механізмів, що спонукає до пошуку шляхів їх удосконалення чи оптимізації.

Водночас, впровадження цифрових технологій пов’язане з низкою викликів. Ключовими перешкодами є проблема цифрової нерівності, що виявляється в обмеженому доступі здобувачів освіти до стабільного інтернет-з’єднання та необхідного апаратного забезпечення; низький рівень цифрової грамотності; відсутність прямої взаємодії з викладачем, що може призвести до зниження мотивації та відчуття ізоляції. Тому першочерговим завданням професійної освіти в умовах цифрової трансформації є пошук оптимального балансу між технологічними інноваціями та традиційними формами навчання.

Висновки. Проведене дослідження підтверджує ключову роль цифрових технологій у формуванні технічної творчості здобувачів професійної освіти. Встановлено, що сучасні цифрові інструменти (системи автоматизованого проєктування, віртуальні симулятори, платформи для спільної роботи тощо) надають здобувачам освіти інструментарій для моделювання, експериментування та втілення інноваційних ідей, що є основою технічної творчості. Перспективи подальшого розвитку цього напрямку пов’язані з інтеграцією штучного інтелекту у професійну освіту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азізов Т., Люльченко В., Орлова, О. Теоретичний аналіз використання STEM-проєкту для формування інженерної компетентності в майбутнього вчителя трудового навчання та технологій. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 2023. № 2(28), С. 55–61.
2. Давиденко А., Давиденко П. Здатність штучного інтелекту до творчості та його використання в освітній діяльності. *Нові технології навчання*, 2025. № 99, С. 71–78.
3. Деревянчук О. Розвиток технічних навичок здобувачів вищої освіти в процесі побудови прототипу системи сегментації зображень транспортних засобів. *Молодь і ринок*, 2024. № 1(221), С. 105–111. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.296388>
4. Доценко С. Цифровізація як ключовий фактор трансформації національної системи освіти. *Соціально-психологічні засади розвитку особистості в освітньому*

РОЛЬ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

процесі: колективна монографія. ХНПУ імені Г. С. Сковороди. 2024. С. 137–165.

5. Кабінет Міністрів України. (2016, 14 грудня). Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року (Розпорядження № 988-р). Урядовий кур’єр, 246 с.

6. Кабінет Міністрів України. (2021, 3 березня). Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей (Розпорядження № 167-р). Урядовий кур’єр, 50 с.

7. Махінко В.М., Махінко Л.В., Хархалуп М.Ю. Творчий потенціал студентів технічного університету: можливості розвитку. *SWorld Journal*, 2023. № 20(2), С. 38–44.

8. Михалюк А.М. Творчість та інновація: сучасний контент. *Освітологічний дискурс*, 2021. № 3(34). DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.33>

9. Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XII: Якісні дослідження для покращення життя людини / Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький. Конін – Ужгород – Перемишль: Посвіт, 2022. 200 с.

10. Нищак І., Зелінський Т. Психолого-педагогічні аспекти розвитку творчих здібностей майбутніх учителів технологій у процесі професійно-графічної підготовки. *Молодь і ринок*, 2023. № 11(219). DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.296636>

11. Тименко В.П., Крикун О.М. Педагогічна діагностика обдарованості з проектною творчістю у здобувачів освітніх рівнів. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 2023. № 1, С. 95–100. DOI: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2023-1\(88\)-95-100](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2023-1(88)-95-100)

12. Тимофеев С.С. Основи технічної творчості : конспект лекцій. Харків : УкрДУЗТ, 2020. 103 с.

REFERENCES

1. Azizov, T., Liulchenko, V. & Orlova, O. (2023). Teoretychnyi analiz vykorystannia STEM-proiektu dlia formuvannia inzhenernoi kompetentnosti v maibutnoho vchytelia trudovoho navchannia ta tekhnolohii [Theoretical analysis of the use of the STEM project for the formation of engineering competence in the future teacher of labor training and technology]. *Problems in training modern teachers*, No. 2(28), 55–61. [in Ukrainian].

2. Davydenko, A. & Davydenko, P. (2025). Zdatnist shchuchnoho intelektu do tvorchosti ta yoho vykorystannia v osvittii diialnosti [The ability of artificial intelligence to be creative and its use in educational activities]. *New teaching technologies*, No. 99, pp. 71–78. [in Ukrainian].

3. Derevianchuk, O. (2024). Rozvytok tekhnichnykh navychok zdobuvachiv vyshchoi osvity v protsesi pobudovy prototypu systemy sehmentatsii zobrazhen transportnykh zasobiv [Development of technical skills of higher education seekers in the process of building a prototype of a vehicle image segmentation system]. *Youth & market*, No. 1(221), pp. 105–111. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.296388> [in Ukrainian].

4. Dotsenko, C. (2024). Tsyfrovizatsiia yak kliuchovy faktor transformatsii natsionalnoi systemy osvity [Digitalization as a key factor in the transformation of the national education system]. *Social and psychological foundations of personality development in the educational process: collective monograph*. H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. pp. 137–165. [in Ukrainian].

5. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2016, December 14). Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity “Nova ukrainska shkola” na period do 2029 roku (Rozporiadzhennia № 988-r) [On approval of the Concept of implementation of the state policy in the field of reforming general secondary education “New Ukrainian School” for the period up to 2029 (Order No. 988-r)]. *Government courier*, 246 p. [in Ukrainian].

6. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2021, March 3). Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku tsyfrovyykh kompetentnosti (Rozporiadzhennia № 167-r) [On approval of the Concept for the development of digital competencies (Order No. 167-r)]. *Government courier*, 50 p. [in Ukrainian].

7. Makhynko, V.M., Makhynko, L. V., & Kharkhalup, M. Yu. (2023). Tvorchyi potentsial studentiv tekhnichnoho universytetu: mozhlyvosti rozvytku [Creative potential of students of a technical university: development opportunities]. *SWorldJournal*, No. 20(2), pp. 38–44. [in Ukrainian].

8. Mykhaliuk, A.M. (2021). Tvorchist ta innovatsiia: suchasnyi kontent [Creativity and innovation: modern content]. *Educological discourse*, No. 3(34). DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.33> [in Ukrainian].

9. Rozvytok suchasnoi osvity i nauky: rezultaty, problemy, perspektyvy (2022). Tom XII: Yakisni doslidzhennia dlia pokrashchennia zhyttia liudyny [Development of modern education and science: results, problems, prospects. Vol. XII: Qualitative research to improve human life]. Zhesiak, Ya., Zymomria, I., Ilytskyi, V. Posvit, 200 p. [in Ukrainian].

10. Nyshchak, I. & Zelinskyi, T. (2023). Psykholoho-pedahohichni aspekty rozvytku tvorchykh zdibnostei maibutnikh uchyteliv tekhnolohii u protsesi profesiino-hrafichnoi pidhotovky [Psychological and pedagogical aspects of the development of creative abilities of future technology teachers in the process of professional and graphic training]. *Youth & market*, No. 11(219). DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.296636> [in Ukrainian].

11. Tymenko, V.P. & Krykun, O.M. (2023). Pedahohichna diagnostyka obdarovanosti z proiektnoi tvorchosti u zdobuvachiv osvitnikh rivniv [Pedagogical diagnostics of giftedness from project creativity in applicants for educational levels]. *Education and development of gifted personality*, No. 1, pp. 95–100. DOI: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2023-1\(88\)-95-100](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2023-1(88)-95-100) [in Ukrainian].

12. Tymofieiev, S. (2020). Osnovy tekhnichnoi tvorchosti: Konspekt lektsii [Fundamentals of technical creativity: A summary of lectures]. Kharkiv, 103 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 23.08.2025



УДК 378.035.3-057.8:911

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.341514>

Надія Стецула, кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри медико-біологічних дисциплін, географії та екології
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0129-7331>
Іван Нищак, доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри технологічної та професійної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1750-6708>

РЕАЛІЗАЦІЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ПРОЄКТІВ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ІНТЕГРАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ГЕОГРАФІЇ

У статті зроблено спробу дослідити можливості формування екологічної культури школярів через їх залучення до реалізації спільних екологічних проєктів на уроках технологій та географії. Схарактеризовано ключові напрямки вдосконалення змісту шкільної екологічної освіти – екологізації та інтеграції.

Встановлено, що екологізація – це процес проникнення екологічних ідей у всі сфери життя загалом та в освітню галузь зокрема, що реалізується засобами екологічної освіти. З'ясовано, що уроки технологій та географії, завдяки своїй природі, є ключовими для впровадження екологічних принципів у навчальний процес.

Інтеграція в екологічній освіті школярів постає важливою складовою інноваційної педагогічної діяльності у закладах загальної середньої освіти, що реалізується, зокрема, шляхом активного впровадження методів проєктного навчання, спрямованих на розв'язання реальних екологічних проблем, використовуючи знання з різних предметних галузей.

Обґрунтовано доцільність формування екологічної культури школярів через виконання спільних екологічних проєктів, зокрема на уроках технологій та географії. Розглянуто особливості залучення учнів 8-го класу до виконання екологічного проєкту “Форми збереження біорізноманіття”; наведено технологічну карту екологічного проєкту, схарактеризовано особливості роботи вчителів (географії і технологій) та учнів у процесі роботи над проєктом.

Доведено, що інтегрований підхід до екологічної освіти школярів не лише збагачує навчальний процес, але й допомагає учням усвідомити складність та важливість екологічних проблем, з якими стикається сучасне суспільство. Інтеграція знань з різних навчальних дисциплін (зокрема географії і технологій) дозволяє отримати цілісне розуміння взаємозв'язків у природі та результатів впливу людської діяльності на навколишнє середовище.

Ключові слова: екологічна культура; екологічний проєкт; інтеграція; екологізація; екологічна освіта; вчитель технологій; вчитель географії.

Табл. 1. Літ. 6.

Nadiia Stetsula, Ph.D. (Biology), Associate Professor, Associate Professor of the
Medical and Biological Discipline, Geography and Ecology Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0129-7331>
Ivan Nyshchak, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Professor of the Technological and Vocational Education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1750-6708>

IMPLEMENTATION OF ENVIRONMENTAL PROJECTS AS A RESULT OF INTEGRATION OF THE ACTIVITIES OF TECHNOLOGY AND GEOGRAPHY TEACHERS

The article attempts to explore the possibilities of forming an ecological culture of schoolchildren through their involvement in the implementation of joint environmental projects in technology and geography lessons. The key areas of improving the content of school environmental education are characterized – ecologization and integration.

It is established that ecologization is the process of penetration of environmental ideas into all spheres of life in general and the educational sphere in particular, which is implemented by means of environmental education. It is found that technology and geography lessons, due to their nature, are key to the implementation of environmental principles in the educational process.

Integration in environmental education of schoolchildren is an important component of innovative pedagogical activity in secondary education institutions, which is implemented, in particular, through the active implementation of project-based learning methods aimed at solving real environmental problems, using knowledge from various subject areas.

The feasibility of forming an ecological culture of schoolchildren through the implementation of joint environmental projects, in particular in technology and geography lessons, is substantiated. The features of involving 8th-grade students in the implementation of the environmental project “Forms of Biodiversity Conservation” are considered; a technological map of the

environmental project is provided, and the features of the work of teachers (geography and technology) and students in the process of working on the project are characterized.

It is proven that an integrated approach to environmental education of schoolchildren not only enriches the educational process but also helps students realize the complexity and importance of environmental problems faced by modern society. Integration of knowledge from different academic disciplines (in particular, geography and technology) allows for a holistic understanding of the relationships in nature and the results of the impact of human activity on the environment.

Keywords: ecological culture; environmental project; integration; greening; environmental education; technology teacher; geography teacher.

Постановка проблеми. У сучасному світі екологічні проблеми стають все більш очевидними. Зміни клімату, забруднення навколишнього середовища, знищення природних ресурсів вимагають нових підходів до екологічної освіти та актуалізують проблему екологічного виховання підростаючого покоління. Відтак серед першочергових завдань, що стоять перед загальноосвітньою школою, є формування в учнів екологічної культури та відповідальності за навколишній світ.

Ефективне розв'язання означеної проблеми вбачається у використанні інтегративних методів навчання, які дозволяють поєднати екологічні знання з різних навчальних дисциплін, зокрема технологій та географії. Практична реалізація інтегрованого навчання технологій та географії можлива у процесі системного залучення учнів до виконання спільних екологічних проєктів, що створює умови для розвитку екологічної свідомості школярів, формує відповідальність за довкілля, готує до активної участі у суспільному житті.

Мета статті – дослідити можливості формування екологічної культури школярів через залучення до реалізації спільних екологічних проєктів на уроках технологій та географії.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Теоретико-практичні засади екологізації системи шкільної освіти виступають предметом дослідження багатьох науковців, методистів та вчителів-практиків, які у своїх працях розкривають методичні, географічні, екологічні, технологічні та інші аспекти означеної проблеми. У колективній монографії [1] автори акцентують увагу на необхідності посилення уваги до таких питань, як екологізація системи освіти, формування екологічної свідомості підростаючого покоління, підвищення соціально-екологічної відповідальності особистості. Дослідники вважають, що екологізація передбачає комплексне включення екологічних відомостей у всі аспекти процесу навчання: зміст навчальних предметів, в освітнє середовище закладів освіти, у суб'єкт-суб'єктні взаємини "вчитель-учень". Втілення принципу екологізації, вважає Н. Стецула, проявляється у реалізації багатопредметної моделі екологічної освіти, коли екологічні знання природним шляхом включаються до змісту інших предметних галузей [3; 5; 6].

Етапи формування екологічної культури особистості розкриваються у наукових працях І. Нища-

ка [2], Л. Оршанського [5], Н. Стецули [4; 5], Л. Чистякової [6] та ін. Основою формування екологічної культури, на думку авторів, виступають екологічні знання, екологічна свідомість, екологічне мислення та екологічний світогляд, єдність яких передбачає їх послідовний взаємопов'язаний розвиток. У наукових працях висвітлюються різні форми і методи навчально-пізнавальної діяльності учнів, які найбільше сприяють формуванню екологічної культури підростаючого покоління, а також окреслюються основні напрями розвитку екологічної освіти.

Аналіз результатів науково-педагогічних досліджень засвідчив, що екологізація змісту шкільної освіти є актуальною і водночас складною проблемою, яка потребує глибокого професійного осмислення щодо можливостей екологізації шкільних дисциплін та формування екологічної культури школярів, зокрема через залучення до реалізації спільних екологічних проєктів на уроках технологій та географії.

Виклад основного матеріалу. Поряд з такими тенденціями розвитку шкільної освіти, як гуманізація, демократизація, інтенсифікація та ін., провідними тенденціями постають екологізація та інтеграція.

Екологізація – це процес проникнення екологічних ідей у всі сфери життя загалом та в освітню галузь зокрема, що реалізується засобами екологічної освіти. Тенденція до екологізації технологічної і географічної освіти зумовлює коригування відповідних цілей навчання та впливає на формування змісту, методів і засобів навчальної діяльності здобувачів освіти.

Уроки технологій та географії, завдяки своїй природі, є ключовими для впровадження екологічних принципів у навчальний процес. На уроках технологій учні можуть вивчати екологічні аспекти виробництва, раціональне використання природних ресурсів, знайомитися з інноваційними технологіями, які сприяють збереженню довкілля. Наприклад, школярі можуть залучатися до розробки проєктів, спрямованих на використання відновлювальних джерел енергії, створення екологічних матеріалів або технологій переробки відходів, що дає змогу зрозуміти важливість "екологічно чистих" рішень. Натомість уроки географії надають можливість учням досліджувати взаємозв'язок між природними умовами та господарською діяльністю людини. Вивчаючи екосистеми, учні можуть аналізувати вплив людської діяльності на природу, розглядати

питання збереження біорізноманіття та охорони навколишнього середовища. Використання карт, геоінформаційних систем та інших технологій допомагає візуалізувати актуальні екологічні проблеми.

Технології і географія – шкільні предмети, що інтегрують природничі, техніко-технологічні та соціально-економічні знання, які визначають зміст і напрямки формування екологічної культури учнів, що дає змогу застосовувати на практиці компетентнісний потенціал технологічної та природничої освітніх галузей для творчого вирішення прикладних навчальних завдань екологічного спрямування.

Інтегрований підхід в екологічній освіті школярів постає важливою складовою інноваційної педагогічної діяльності у ЗЗСО, що реалізується шляхом активного впровадження методів проєктного навчання, спрямованих на розв’язання реальних екологічних проблем, використовуючи знання з різних предметних галузей. Застосування на уроках технологій і географії інтегрованого підходу допомагає сформувати в учнів екологічні, географічні та технологічні знання, вміння і навички, актуалізувати учнівський досвід та використовувати його для вирішення конкретних екологічних завдань, зокрема й у нових нестандартних умовах.

Серед ключових принципів інтегрованого підходу до екологічної освіти школярів необхідно виділити такі:

- міждисциплінарності – поєднання знань з різних предметних галузей (навчальних дисциплін), що дозволяє учням отримати цілісне уявлення про актуальні екологічні проблеми;
- практичної спрямованості – зосередження на реальних екологічних проблемах і завданнях, що стимулює учнів до активної участі у вирішенні екологічних викликів;
- системності – розгляд екологічних проблем у їх комплексному взаємозв’язку; врахування соціальних, економічних та екологічних аспектів екологічних проблем;
- контекстуальності – розв’язання екологічних завдань у контексті локальних і глобальних проблем, що дає змогу учням зрозуміти значення екології у їхньому житті та суспільстві загалом.

Керуючись принципами інтегрованого підходу до шкільної екологічної освіти, процес формування екологічної культури учнів доцільно здійснювати через їх залучення до реалізації спільних екологічних проєктів, зокрема на уроках технологій та географії. Для прикладу, у 8-у класі учні можуть залучатися до виконання екологічного проєкту “Форми збереження біорізноманіття”. Розкриємо особливості виконання цього проєкту.

Технологічна карта екологічного проєкту

Навчальна проблема: популяризація знань про червонокнижні види флори та форми, збереження біорізноманіття.

Тип проєкту: навчальний, короткотривалий, індивідуальний, інтегрований.

Мета: поглибити знання учнів про червонокнижні види фауни та флори, природоохоронні території України; формувати екологічну культуру учнів; виховувати усвідомлення необхідності збереження представників тваринного і рослинного світу; удосконалювати вміння учнів добирати й аналізувати інформацію, вибирати форми її представлення; розвивати вміння самостійно планувати власну діяльність та приймати рішення.

Об’єкт дослідження: природоохоронні території, червонокнижні види рослин та тварин.

Предмет дослідження: форми збереження біорізноманіття, категорії заповідних територій.

Освітні завдання проєктної діяльності:

1. Опрацювати навчальний матеріал теми “Природокористування” з підручника та додаткових літературних джерел.

2. Обрати природоохоронну територію, яку необхідно дослідити.

3. Позначити на контурній карті України природоохоронний об’єкт та навести фізико-географічну характеристику карти (контурна карта є компонентом міні Червоної книги).

4. Навести список червонокнижних видів тварин і рослин вибраної природоохоронної території (по п’ять видів).

5. Розробити власну міні Червону книгу.

6. Презентувати результати екологічного проєкту.

У процесі роботи над проєктом учні здійснюють екологічне дослідження, використовуючи різні джерела інформації, зокрема наукові статті, книги, документальні фільми та інтернет-ресурси. Важливо, щоб школярі навчилися критично аналізувати одержані відомості та відрізнити наукові факти від неперевіреної інформації.

Особливості роботи вчителів (географії та технологій) й учнів під час планування та реалізації проєкту наведено у таблиці 1.

У процесі роботи учнів над проєктом завдання учителів географії та технологій полягають у своєчасному наданні школярам інформаційної, технічної та методичної підтримки. Вчитель географії координує виконання освітніх завдань, які стосуються фізико-географічної характеристики заповідної території та складання анотованого списку видів рослин і тварин, які занесені до Червоної книги України. Водночас учитель технологій модерує проєктування та створення учнями власного навчального продукту – міні Червоної книги.

Навчальний проєкт може включати польові дослідження, спрямовані на вивчення локальних екосистем, відвідування природних заповідників (ботанічних садів), а також різні екологічні акції, пов’язані з озелененням, очищенням територій або висадкою рідкісних видів рослин.

Таблиця 1

Організаційно-дослідницькі етапи екологічного проєкту
“Форми збереження біорізноманіття”

Етап виконання проєкту	Діяльність учителя	Діяльність учнів
Проектування		
Ознайомлення із технологічною картою проєкту	Знайомить учнів зі змістом технологічної карти, проводить діагностику знань з теми (актуалізація опорних знань).	Ознайомлюються з проблемою проєкту; повідомляють інформацію, яку вони знають із запропонованої теми; ставлять уточнюючі запитання; усвідомлюють, що результат діяльності буде індивідуальним.
Постановка проблеми	Проблемна ситуація: <i>Усі організми в екосистемі поєднані функціонально-енергетичними зв'язками, тобто існування одного організму створює умови для іншого. У зв'язку із посиленням антропогенним впливом на екосистеми, сучасний стан популяцій багатьох видів рослин і тварин викликає занепокоєння. Відтак постає необхідність у поширенні знань про розроблення природоохоронних заходів та охорони видів.</i> Бесіда з учнями.	Відповідають на питання та формулюють проблемне питання, яке потрібно з'ясувати: <i>люди мало проінформовані про те, які організми потрібно оберігати, чому і як?</i>
Формулювання завдання дослідження та висунення гіпотез	Повідомляє завдання: 1. Обрати природоохоронну територію для дослідження. 2. Скласти перелік червонокнижних видів тварин або рослин. 3. Підібрати ілюстративний матеріал. 4. Позначити природоохоронну територію на контурній карті, навести її фізико-географічну характеристику (контурна карта є компонентом міні Червоної книги). 5. Розробити модель міні Червоної книги.	Записують завдання реалізації проєкту; планують хід реалізації завдань, висувають гіпотези; обговорюють власні ідеї.
Інформаційне забезпечення	Розповідає учням про Червону книгу України, Атлас природоохоронних територій областей України.	Аналізують літературу та інші джерела інформації.
Очікувані результати	Ознайомлює учнів з результатами та критеріями оцінювання роботи. Результат роботи – міні Червона книга (форма та спосіб оформлення на вибір учнів). Критерії оцінювання: – повнота інформації про види тварин і рослин, що потребують охорони; – презентація роботи (зміст, оформлення).	Знайомляться із формами представлення результатів та критеріями їх оцінювання.
Технологічний етап		
Аналіз і синтез інформації	Консультує учнів щодо підбору теоретичного та ілюстративного.	Підбирають потрібну інформацію та ілюстративний матеріал.

РЕАЛІЗАЦІЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ПРОЄКТІВ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ІНТЕГРАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ГЕОГРАФІЇ

Продовження таблиці 1

Етап виконання проєкту	Діяльність учителя	Діяльність учнів
	матеріалу з означеної проблеми, способів його презентації	працюють з атласами та контурними картами, з'ясовуючи розташування природоохоронних територій; обдумують формат власної міні Червоної книги
Моделювання	Консультує учнів щодо структури моделі міні Червоної книги.	Створюють модель майбутньої міні Червоної книги України.
Підготовка результатів	Здійснює підтримку та консультацію учнів.	Створюють власний екземпляр міні Червоної книги України.
Рефлексія		
Представлення результатів	Оцінює презентації учнів.	Презентують результати роботи. Оцінюють результати роботи однокласників.
Обговорення результатів	Аналізує результати роботи учнів, відмічає позитивні та негативні моменти.	Беруть участь у дискусії. Визначають найкращий проєкт.
Самоаналіз	Робить замітки щодо недоліків власної діяльності з метою їх усунення у подальшій роботі з учнями.	Висловлюють враження від роботи над створенням власної міні Червоної книги України.

У процесі роботи над проєктом важливо поєднувати знання учнів з різних навчальних дисциплін (біології, географії, екології, технологій), що дозволяє глибше зрозуміти вплив людської діяльності на біорізноманіття, сформулювати цілісне бачення екологічних проблем.

Висновки. Таким чином, реалізація екологічних проєктів через інтеграцію діяльності вчителів технологій та географії є важливим кроком у формуванні екологічної культури учнів. Інтегрований підхід до екологічної освіти школярів не лише збагачує навчальний процес, але й допомагає учням усвідомити складність та важливість екологічних проблем, з якими стикається сучасне суспільство. Інтеграція знань з різних навчальних дисциплін (зокрема технологій і географії) дозволяє отримати цілісне розуміння взаємозв'язків у природі та результатів впливу людської діяльності на навколишнє середовище.

У контексті глобальних екологічних викликів реалізація інтегрованих екологічних проєктів стає не лише освітньою, але й соціальною необхідністю, що забезпечує підготовку нового покоління громадян з високою екологічною культурою, здатних до свідомої природоохоронної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Екологізація освітнього простору сучасної загальноосвітньої школи: монографія / Н. Пустовіт, О. Колонькова, О. Пруцакова, Г. Тарасюк, Ю. Солобай. Харків : "Друкарня Мадрид", 2016. 154 с.
2. Нишчак І.Д. Екологічна компетентність учителя технологій: основні підходи до професійної підготовки. *Молодь і ринок*. 2025. № 4 (236). С. 37–41.

3. Стецула Н.О. Екологізація освіти як ключова тенденція сталого розвитку суспільства. *Молодь і ринок*. 2020. № 6–7 (185–186). С. 115–121.

4. Стецула Н.О. Метод проєктів в контексті формування екологічної компетентності майбутніх учителів природничих спеціальностей. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка, 2022. № 1. С. 56–64.

5. Стецула Н., Оршанський Л. Практичні аспекти методики підготовки майбутніх учителів до формування екологічної компетентності учнів на уроках географії. *Український педагогічний журнал*. 2023. № 1. С. 141–151.

6. Чистякова Л.О. Екокультура майбутніх учителів трудового навчання та технологій: теорія і практика. Дніпро: Середняк Т.К., 2020. 372 с.

REFERENCES

1. Pustovit, N., Kolonkova, O., Prutsakova, O., Tarasiuk, H. & Solobai, Yu. (2016). *Ekolohizatsiia osvithnoho prostoru suchasnoi zahalnoosvitnoi shkoly* [Greening of the educational space of a modern secondary school]. Kharkiv, 154 p. [in Ukrainian].
2. Nyshchak, I.D. (2025). *Ekolohichna kompetentnist uchytelia tekhnolohii: osnovni pidkhody do profesiinoi pidhotovky* [Ecological competence of technology teachers: basic approaches to professional training]. *Youth & market*. 2025. No. 4 (236). pp. 37–41. [in Ukrainian].
3. Stetsula, N.O. (2020). *Ekolohizatsiia osvity yak kliuchova tendentsiia staloho rozvytku suspilstva* [Greening of education as a key trend of sustainable development of society]. *Youth & market*. No. 6–7 (185–186). pp. 115–121. [in Ukrainian].
4. Stetsula, N.O. (2022). *Metod proektiv v konteksti formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pryrodnychkykh spetsialnostei* [The method of projects in the context of the formation of ecological competence of future teachers of natural sciences]. *Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk*. Series: Pedagogy. No 1. pp. 56–64. [in Ukrainian].

ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ХУДОЖНЬОГО СЛОВА У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР

5. Stetsula, N. & Orshanskyi, L. (2023). Praktychni aspekty metodyky pidhotovky maibutnikh uchyteliv do formuvannya ekolohichnoi kompetentnosti uchniv na urokakh heohrafi [Practical aspects of the methodology of training future teachers for the formation of environmental competence of students in geography lessons]. *Ukrainian Pedagogical Journal*. No. 1. pp. 141–151. [in Ukrainian].

6. Chystiakova, L.O. (2020). Ekokultura maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia ta tekhnolohii: teoriia i praktyka [Ecoculture of future teachers of labor training and technologies: theory and practice]. Dnipro, 372 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 18.08.2025

УДК 373.2:373.3:82

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.336967>

Андріана Шишак, доктор філософії з початкової освіти,
викладач кафедри освітології і педагогіки

Західноукраїнського національного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7715-9528>

Ростислав Руденський, доктор філософії з дошкільної освіти,
викладач кафедри освітології і педагогіки

Західноукраїнського національного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-6276>

Володимир Чайка, доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри освітології і педагогіки

Західноукраїнського національного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3665-0403>

ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ХУДОЖНЬОГО СЛОВА У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР

У статті обґрунтовано дидактичні ігри як засіб формування у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку інтересу до художнього слова шляхом розроблення прикладів їх практичної реалізації. Зазначено, що цей процес реалізується під час ознайомлення дошкільників та учнів початкової школи з різними видами мистецтва. Прикладами дидактичних ігор, які сприяють досягненню окресленої мети, наведено такі: “Знайди лагідне слово”, “Про кого йдеться?”, “Чарівний мішечок”, “Впиймай риму”, “Тік-так – це так”, “Смайлик настрою”, “Хто більше?”, “Грім як людина”.

Ключові слова: інтерес до художнього слова; художній твір; література; мистецтво; дидактична гра; дошкільники; молодші школярі; заклад дошкільної освіти; початкова школа; освітній процес.

Рис. 1. Літ. 16.

Andriana Shyshak, Doctor of Philosophy in Primary Education,
Lecturer of the Educology and Pedagogy Department,

West Ukrainian National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7715-9528>

Rostyslav Rudenskyi, Doctor of Philosophy in Preschool Education,
Lecturer of the Educology and Pedagogy Department,

West Ukrainian National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-6276>

Volodymyr Chaika, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Head of the Educology and Pedagogy Department,

West Ukrainian National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3665-0403>

FOSTERING INTEREST IN THE ARTISTIC WORD IN PRESCHOOL AND EARLY PRIMARY SCHOOL CHILDREN THROUGH DIDACTIC GAMES

The article substantiates that the preschool and early primary school age is a crucial period for the active development of a child's mental processes, moral and aesthetic upbringing, and socialisation. This development is significantly supported by listening to or independently reading literary works. The formation of interest in the artistic word is facilitated through the introduction of literary texts, which are intrinsically rich in artistic expression. Interest in the artistic word is interpreted as a child's engagement with literary texts, especially through their expressive features. It is emphasised that in the educational process, the use of didactic games is an effective means of fostering interest in the artistic word among preschool and early primary school children.

Didactic games are identified as a method of cultivating interest in the artistic word in this age group. The article highlights the need to prioritise verbal games among various types of language-based didactic games, as they focus on solving speech-related tasks and are based on the content of literary texts. Examples of practical implementation of such games are presented in the context of introducing children to various forms of art (literary, musical, theatrical, etc.), all of which involve elements of the artistic word. This approach aligns with the content of the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education) (educational areas "Child's Speech", "Child in the World of Art", "Child's Play") and the State Standard of Primary Education (language and literature, and arts educational areas). Examples of didactic games that support the outlined goal include: "Find the Kind Word", "Who Is It About?", "Magic Pouch", "Catch the Rhyme", "Tick-Tock-That's Right", "Mood Emoji", "Who Knows More?", and "Thunder as a Person".

Keywords: interest in the artistic word; literary work; literature; art; didactic game; preschoolers; early primary school children; preschool education institution; primary school; educational process.

Постановка проблеми. Дошкільний та молодший шкільний вік дитини має значний потенціал для активного розвитку її психічних процесів, морально-етичного та естетичного виховання, соціалізації тощо. Цьому сприяє слухання читання дорослим художніх творів або ж самостійне їх прочитання. Дошкільники та молодші школярі, зважаючи на всеохопну ди-джиталізацію усіх суспільних сфер, все частіше прагнуть використовувати цифрові засоби для розваг, дещо знецінюючи саму сутність художнього слова, яке може бути відображене як у тих же гаджетах, так і у паперовому варіанті. Тому завдання вихователя закладу дошкільної освіти та вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти полягає у тому, щоб формувати у дітей від 3 до 10 років інтерес до художнього слова, зважаючи на його значний потенціал для розвитку особистості.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Дослідники відображали проблему формування інтересу до художнього слова у здобувачів дошкільної та початкової освіти аспектно. Так, наприклад, Г. Каптур та М. Остапюк вивчали формування образного мовлення молодших школярів засобами художнього слова [4]. А. Просенюк досліджувала виховання інтересу до змісту художнього твору в дітей старшого дошкільного віку [10]. Інтеракція, що є важливою умовою організації дидактичних ігор, та методи її реалізації у початковій школі були предметом наукових розвідок Н. Сірант та А. Кравчишин [14]. Н. Черепаня зацентрувала у своїх працях на важливості виховання дітей дошкільного віку засобами народознавства, серед яких є чимало зразків жанрів художніх творів та різновидів художніх слів [16]. Однак особливо важливим для нашого дослідження є аналіз державних документів, які регулюють зміст дошкільної та початкової освіти в Україні, на чому ми й надалі зупинимося.

Відповідно до "Базового компонента дошкільної освіти" ("Державного стандарту дошкільної освіти") (далі – БКДО) у межах реалізації освітнього напрямку "Мовлення дитини" відбувається формування у дітей дошкільного віку художньо-естетичної компетентності. Так, як і будь-яка діяльність, цей процес розпочинається із сприяння ста-

новленню у дошкільників мотивації до розвитку зазначеного новоутворення. У цьому випадку – це формування інтересу до художнього слова, що може бути відображене у формі друкованої чи електронної книги, у контексті закладення основ емоційно-ціннісного ставлення [9, 19–20].

Художнє слово знаходить своє відображення не лише у літературі. Воно є засобом вираження думок та почуттів і в інших видах мистецтва, зокрема музичному та театральному. Це пов'язано з тим, що музичне мистецтво часто поєднує мелодію та текст, а театральне – слово, міміку, жести, хореографію, музику тощо. Тому формування інтересу у дошкільників до художнього слова відбувається також під час реалізації освітнього напрямку БКДО "Дитина у світі мистецтва" у межах формування мистецько-творчої компетентності [9, 21–22].

Зважаючи на те, що провідним видом діяльності дітей дошкільного віку є ігрова, у процесі виховання у них інтересу до художнього слова потрібно організовувати ігри, а саме ті, які мають навчальні цілі "(повідомлення нового матеріалу, первинного закріплення вивченого, формування способів діяльності та ставлень (компетентностей загалом))" – дидактичні [11, 112]. На рівні держави використання дидактичних ігор у закладах дошкільної освіти обумовлено обов'язковістю реалізації освітнього напрямку БКДО "Гра дитини", у межах якого їх розуміють як різновид ігор, "організованих за ініціативою дорослих з метою навчання" [9, 14].

Згідно зі змістом "Державного стандарту початкової освіти" в учнів початкової школи доцільно продовжувати формувати інтерес до художнього слова. Це пов'язано із обов'язковим розвитком у молодших школярів ключових компетентностей, зокрема вільного володіння державною мовою, що передбачає "...любов до читання, відчуття краси слова..." та культурної компетентності, яка охоплює залучення здобувачів початкової освіти до різних видів мистецтва [8]. Це здебільшого здійснюється під час реалізації мовно-літературної (адже щоб ефективно сприймати, перетворювати, передавати, аналізувати, інтерпретувати, оцінювати усно чи письмово подану інформацію, досліджувати мовні явища у ній, для початку потрібно бути зацікавленим у її змісті та засобах вираження) та мис-

тецької (адже художнє слово об'єднує чимало видів мистецтва, що дає змогу вчитися художньо-образно та аналітично мислити, інтерпретувати та оцінювати художні твори, самостійно провадити мистецьку діяльність тощо) освітніх галузей [8].

Формувати інтерес до художнього слова у початковій школі доцільно шляхом реалізації дидактичних ігор, що вважають різновидом ігрових інтерактивних методів [14, 134]. У першому циклі (1–2 класи) рекомендовано застосовувати ігрові методи навчання у межах діяльнісного та інтегрованого підходів [8]. А в другому циклі (3–4 класи) також інколи доцільно це робити, адже дидактичні ігри сприяють підвищенню рівня мотивованості здобувачів початкової освіти до оволодіння різними феноменами, оскільки є високоемоційними.

Мета статті – обґрунтувати дидактичні ігри як засіб формування у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку інтересу до художнього слова шляхом розроблення прикладів їх практичної реалізації.

Виклад основного матеріалу. Під художнім словом розуміють “вживання в мовленні епітетів, багатозначних слів, синонімічних рядів, метафор, фразеологізмів, порівнянь, алегорії, гіперболи, стилістично забарвленої лексики тощо” [4, 63]. Виховання (або формування) інтересу – це “процес цілеспрямованого, організованого педагогічного впливу, підтримки і стимулювання пізнавальних пошуків і зацікавленості вихованців, розвитку їхніх пізнавальних потреб, переживань і мотивів” [10, 27]. Формування інтересу до художнього слова відбувається шляхом ознайомлення з художніми творами, адже саме вони є наповненими художніми словами. А сам інтерес до художнього слова можна трактувати як зацікавлення літературним текстом, зокрема засобами його художньої виразності.

У дошкільному та молодшому шкільному віці мотивувати здобувачів освіти досліджувати значення та форми окремих слів варто, здебільшого не називаючи термінів. Тому для цього якраз і доцільно застосовувати дидактичні ігри. Охарактеризуємо їх потенціал для формування інтересу до художнього слова у дошкільників та молодших школярів.

Група дидактичних ігор є однією із найбільш досліджених та обґрунтованих як метод навчання і виховання в українській дидактиці дошкільної та початкової освіти (Л. Артемова, А. Богуш, Н. Кудікіна, Н. Луцан, О. Хорошковська, О. Янківська). Ефективність дидактичної гри виявляється у спрямованості її формувальних впливів на “потреби дітей у знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом” [2, 35]. Предметом нашого дослідження є дидактичні ігри, які побудовані на словесній основі – словесні (вербальні). Дослідниці А. Богуш та Н. Луцан визначають зміст цього поняття так: “гра, змістом якої виступає мовленнєве висловлювання, а засобом реалізації ігро-

вої дії та ігрового задуму є слово; спрямована на досягнення результату – породження нового висловлювання” [2, 45]. Доступні та емоційно привабливі знання діти активніше засвоюють, а їх мовленнєві навички набувають подальшого розвитку в процесі словесних ігор, зокрема тоді, коли виникає потреба вербалізувати власний досвід і пояснювати іншим гравцям побачене, відоме з особистого життєвого досвіду. У таких умовах дошкільники та молодші школярі застосовують більш складні художньо забарвлені синтаксичні конструкції, якими вони менше послуговуються у їхньому мовленні під час традиційних занять.

Словесні ігри мають ідентичну сталу структуру, оскільки є дидактичними, однак вони виявляють специфіку щодо реалізації кожного структурного компонента. Структурними компонентами словесних дидактичних ігор, які визначила Н. Луцан, є такі: “ігровий задум, ігрові мовленнєві дії, рольова поведінка, складання сюжету, мовленнєве оформлення та супровід” [2, 46–46]. Вагоме значення у підготовці вихователем таких ігор є конструювання задуму гри – це ігрова уявна ситуація, в основі якої – мотивація дитини виграти. Якщо ігровий задум не мотивує дитину до варіативних ігрових словесних дій, то діти їх здійснюють неохоче, неенергійно. Фактично гра набуває за таких умов форми дидактичної вправи. Саме тому слушно підсумовують А. Богуш та Н. Луцан, що для дошкільників та молодших школярів “важливо знати, для чого, з погляду мотивів їх діяльності, її мети, необхідно виконувати ту чи ту мовленнєву дію” [2, 46]. Оскільки провідним мотивом участі дітей в словесній грі є бажання перемогти, виграти, то саме він зумовлює їх розумову та мовленнєву активність. Ігрові дії у словесних іграх не є матеріалізованими, як, наприклад, в іграх з картинками чи природним матеріалом, тому вони завжди реалізуються як мовленнєве висловлювання, вербальні дії тощо. Таке висловлювання охоплює фрази дітей, які відображають їх організаційні взаємини, необхідні для підтримки динамічності власне гри, та власне ігрову взаємодію – безпосередньо зумовлені змістом гри та пов'язані між собою. У процесі словесної гри діти оволодівають умінням впливати на слухача за допомогою мовлення, викликаючи у нього відповідні емоційні стани. Інтонаційна виразність формується як через наслідування мовленнєвої поведінки дорослих, так і завдяки самостійному використанню мовних і паралінгвістичних засобів для вираження власних почуттів. Створення образу через імітаційні дії стимулює розвиток уяви, фантазії, мислення та мовлення дитини [2, 50].

Специфіка формування інтересу до художнього слова зумовлює потребу вибору саме вербальних ігор з усіх видів словесних дидактичних. Сутність цього виду ігор зводять до того, що вони спрямо-

ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ХУДОЖНЬОГО СЛОВА У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР

вуються на вирішення таких мовленнєвих завдань, “змістом яких виступає безпосередньо зв’язне мовлення, мовленнєві висловлювання різного типу (опис, розповідь, міркування, пояснення), і які по-

будовані за змістом художніх текстів” [2, 52]. Усі вербальні дидактичні ігри умовно поділяють на дві великі групи: ігри-відтворення та творчі [2, 52]. Зміст класифікації наводимо на рис. 1.



Рис. 1. Класифікація вербальних дидактичних ігор (за А. Богуш і Н. Луцан)

Наведені на рис. 1 види дидактичних ігор обґрунтовані вітчизняними дослідниками (А. Богуш, Н. Луцан) достатньо вичерпно [2]. Зосередимось на їх можливостях для формування інтересу до художнього слова та охарактеризуємо конкретні ігри та ігрові вправи.

Освітній процес у закладах дошкільної освіти організовують відповідно до програм розвитку дітей дошкільного віку. Однією з таких є “Українське дошкільня”, у додатках до якої міститься орієнтовний перелік художніх творів для кожної вікової категорії дітей дошкільного віку [1, 204–208]. Наведемо приклади, які дидактичні ігри доцільно застосовувати на практиці для формування у дошкільників інтересу до художнього слова.

Сприяння становленню у дошкільників інтересу до художнього слова часто відбувається на основі використання засобів народної педагогіки [16]. Так, розробники програми “Українське дошкільня” рекомендують для ознайомлення дітям молодшого дошкільного віку народну колискову “Ой ходила журавочка” [1, 204; 15, 11]. Можна запропонувати їм дидактичну гру “Знайди лагідне слово”. Дидактичне завдання полягає в тому, щоб формувати у молодших дошкільників вміння впізнавати пестливі слова у художньому тексті. Ігрове завдання – швидко

ко та правильно знайти пестливе слово у запропонованій колисковій. Правила гри звучать так: вихователь зачитує народну колискову “Ой ходила журавочка”; діти уважно слухають і тоді, коли почують пестливе слово, піднімають руку; перемагають ті гравці, хто швидко та правильно виконав завдання. Доцільно після цього обговорити, чому саме дошкільники вважають слово пестливим та для чого взагалі вживають лагідні слова.

Під час опрацювання народної казки “Котик і Півник” доцільно запропонувати дидактичну гру “Про кого йдеться?” [1, 204; 5]. Така гра сприяє зацікавленню молодших дошкільників контрастом як засобом художньої виразності, що містить антонімічні характеристики окремих персонажів. Дидактичне завдання цієї гри передбачає формування вміння розрізняти характерні риси персонажів художнього твору. Ігрове завдання може звучати так: відповідно до опису вихователя потрібно впізнати, про якого героя казки “Котик і Півник” йдеться. Правила гри передбачають такі кроки: вихователь зачитує опис характеру чи поведінки персонажа; діти за допомогою рухів демонструють, про кого йдеться: якщо це Котик – присідають, Півник – махають руками, Лисичка – піднімають руки вгору, імітуючи лякання; перемагають ті діти, які пра-

вильно показали героя казки. Прикладами тверджень можуть бути такі: завжди обережний і не довіряє незнайомцям; необережний і довіряє чужим лагідним словам; хитра і підступна, любить обманювати; тощо.

Для формування інтересу до художнього слова варто використовувати також літературні твори. Так, у середній групі після прочитання оповідання Н. Гуркіної “Казочка про дружбу” можна організувати дидактичну гру “Чарівний мішечок”. Дидактичне завдання полягає в тому, щоб вчити дітей середнього дошкільного віку розпізнавати художні слова у літературному творі. Ігрове завдання – витягнути з чарівного мішечка предмет або його зображення; пригадати та назвати, з якими словами він поєднувався у тексті оповідання. Правила гри передбачають витягування дітьми по черзі предмета з мішечка; розповідь про те, з якими іншими словами було пов’язане це слово (якщо дошкільнику складно назвати, вихователь зачитує ту частину оповідання, у якій про це йдеться, дає навідні запитання); переміг у грі той, хто правильно назвав пов’язані слова; переможець може отримати приз – значок чи наклейку. Наприклад, борсучок – Єгор (використання у тексті власних назв для посилення персоніфікації), дверцята – тук-тук-тук (застосування звуконаслідування для “оживлення” тексту), усміхнене Сонечко – ура-а! (вживання вигуків для передавання емоційності твору) тощо. Крім цього, “Казочка про дружбу” надрукована у другій частині підручника з української мови та читання для 3 класу авторства Г. Сапун [13, 71–72]. Тож з учнями початкової школи також можна організувати таку дидактичну гру, але у цьому випадку у “чарівному мішечку” вже можуть бути надруковані слова не лише конкретного, а й абстрактного змісту; їх доцільно підбирати як відповідь на одне питання, наприклад, “як?” (ходило – розгублено, зітхнув – сумно, повертіла – замислено тощо) [13, 71–72].

У старшому дошкільному віці під час опрацювання вірша “Зимова пісенька” Л. Глібова можна провести дидактичну гру “Впиймай риму” [1, 207; 3]. Зміст дидактичного завдання передбачає розвиток вміння розпізнавати риму, відчувати ритм та мелодійність мови. Ігрове завдання для дошкільників – слухати уривки з художнього твору (вихователь зачитує по два рядки); чути римовані слова, плескати у долоні (наприклад, “...ми повибігаємо, снігу накачаємо...” – плескають, “...просимо, голубочко, щоб мороз стояв...” – ні). Відповідно до правил гри, вихователь читає або декламує уривки з вірша; діти уважно слухають: коли чути римовані рядки – плескають у долоні; хто помилився, придумує свою риму до запропонованого рядка; перемагають ті, хто не помилився або хто зміг анулювати свою помилку пригадуванням рими. Доцільно зауважити, що уривок з вірша “Зимова пісенька”

покладено на музику В. Верховинцем (Костівим), що демонструє тісний зв’язок між видами мистецтва.

У підручнику для першого класу “Українська мова. Буквар” К. Пономарьової запропоновано для ознайомлення вірш В. Бичка “Великий і малий” [7, 28–29]. Можна застосувати дидактичну гру “Тік-так – це так”. Дидактичне завдання полягає у тому, щоб вчити першокласників помічати контраст як художній засіб, не називаючи терміна. Ігрове завдання можна окреслити як визначити, чи правильно є поведінка великого та малого хлопців, проговорюючи фрази: “тік-так – це так” – якщо правильно, “так-так – це не так” – якщо ні. Правила гри охоплюють почергове зачитування вчителем початкових класів закладу загальної середньої освіти тверджень, які побудовані на контрастах характеристик героїв художнього твору; учні уважно його слухають і якщо речення свідчить про правильну поведінку хлопця, то промовляють “тік-так – це так”, а якщо про неправильну – “так-так – це не так”. Вчитель фіксує, хто з дітей не помилився жодного разу та оголошує їх переможцями. Обов’язково доцільно зорієнтувати першокласників на тому, що характеристики хлопців у вірші подані на противагу одна одній. Прикладами тверджень можуть бути самі рядки поезії: 1) “...Малий, узявши книжку, дідусеві чита...”, 2) “Великий тягне кішку із тину за хвоста...” [7, 29].

У підручнику для 2 класу з мистецтва (за В. Островським та Г. Федун) розміщено вірші Г. Федун “Осінь” та “Пізня осінь” [6, 18]. Можна використати дидактичну гру “Смайлик настрою”. Дидактичне завдання – вчити другокласників впізнавати стилістично забарвлену лексику. Ігрове завдання передбачає слухання слів та фраз з текстів, малювання на аркуші смайликів, які відображають сум або радість. Правила гри передбачають використання кожним учнем аркуша паперу та олівця; зачитування вчителем слова чи фрази з поезій; почергове малювання здобувачами початкової освіти смайлів як емоційної реакції на сказане; перемагає той, хто правильно визначив усі “смайлики настрою” (або аргументовано довів свою окрему думку, яка відрізняється від більшості).

Читаючи у 3 класі фінську народну казку “Язиката баба” (за підручником Г. Сапун “Українська мова та читання”), доцільно зосередити увагу молодших школярів на вживанні епітетів, виражених прикметниками, які дають змогу яскраво відобразити настрій твору та характери головних героїв [13, 19–21]. Для цього можна використати дидактичну гру “Хто більше?”. Дидактичне завдання формулюємо як формування вміння розпізнавати прикметники, що є епітетами у художньому тексті. Ігрове завдання – знайти якомога більшу кількість прикметників, які надають тексту образності та

емоційності. Правила гри звучать так: третьокласники об'єднуються у пари та читають казку “Язиката баба”; спільно визначають, скільки прикметників, які роблять текст образним та емоційним, (епітетів) вжито у творі; виграс та пара, яка назвала найбільше число та зачитала вибрані прикметники-епітети.

У 4 класі здобувачі освіти опрацьовують поезію М. Вінграновського “Грім” (підручник О. Савченко та І. Красуцької “Українська мова та читання”) [12, 139–140]. Під час цього можна використати дидактичну гру з картками “Грім як людина”. Дидактичне завдання – розпізнавати персоніфікацію як засіб художньої виразності у літературних творах. Ігрове завдання – якомога швидше у групах знайти та відібрати картки, у яких грім діє як людина, тобто виявити персоніфікацію. Правила гри полягають у тому, що попередньо вчитель готує картки з фразами з тексту вірша “Грім”, які містять персоніфікацію, та такі, які не містять її, наприклад: “він так любив гриміти”, “він бачив, хто що хоче”, “дядько грім сказав собі”, “грім гримів”, “грім звучав”, “грім розбудив” тощо [12, 139–140]. Під час уроку учні об'єднуються у групи, кожна з яких отримує набір карток. Із них якомога швидше учасники команди обирають ті картки, у яких дії грому описано як людини. Перемагає та група, яка найшвидше та правильно виконала завдання, сигналізуючи про це підняттям рук.

Висновки. Таким чином, формування інтересу до художнього слова у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в освітньому процесі доцільно здійснювати засобами дидактичних ігор. Зважаючи на зміст “Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти)” та “Державного стандарту початкової освіти”, цей процес реалізується під час ознайомлення дошкільників та учнів початкової школи з різними видами мистецтва: літературним, музичним, театралізованим тощо, оскільки їх об'єднує наявність власне художнього слова. Прикладами дидактичних ігор, які доцільно використовувати для формування у здобувачів дошкільної та початкової освіти інтересу до художнього слова, є такі: “Знайди лагідне слово”, “Про кого йдеться?”, “Чарівний мішечок”, “Впіймай риму”, “Тік-так – це так”, “Смайлик настрою”, “Хто більше?”, “Грім як людина”.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні закордонного досвіду з проблеми дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білан О.І. Програма розвитку дитини дошкільного віку “Українське дошкілля”. Вид. 2-ге, зі зм. і доп. Тернопіль : Мандрівець, 2022. 216 с.
2. Богуш А.М., Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Навчально методичний посібник. Київ: “Видавничий Дім Слово”, 2014. 304 с.

3. Глібов Л. Зимові пісеньки. Київ: Веселка, 1977. 10 с.
4. Каптур Г., Остапук М. Формування образного мовлення молодших школярів засобами художнього слова. *Scientific Bulletin of Lesya Ukrainka East-European National University. Series: Pedagogical Sciences*. 2016. № 1(1). С. 62–70.
5. Котик і Півник. Серія “Українські казки”. Київ: Ранок, 2023. 10 с.
6. Островський В.М., Федун Г.П. Мистецтво : підручник інтегрованого курсу для 2 кл. закладів загальн. серед. освіти. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан. 2019. 152 с.
7. Пономарьова К. Українська мова. Буквар: підруч. для 1 кл. закл. загальн. середн. освіти. У 6 ч. Ч. 5. Київ : УОВЦ “Оріон”, 2023. 63 с.
8. Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України № 688 від 24.07.2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 01.08.2025).
9. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція: Наказ Міністерства освіти і науки України № 33 від 12.01.2021 р. 38 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 29.07.2025).
10. Просенюк А.І. Виховання інтересу до змісту художнього твору в дітей старшого дошкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Одеса: ДЗ “Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського”, 2011. 322 с.
11. Руденський Р., Писарчук О. Європейський контекст еволюції структури настільних ігор для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія “Педагогіка. Психологія”*. 2023. № 4. С. 109–118. DOI: <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2023-4.17> (дата звернення: 30.07.2025).
12. Савченко О.Я., Красуцька І.В. Українська мова та читання : Підручник для 4 класу ЗЗСО (у 2-х частинах) : Частина 2. Київ : УОВЦ “Оріон”, 2021. 160 с.
13. Сапун Г. Українська мова та читання: підруч. для 3 кл. закл. загальн. середн. освіти. У 2 ч. Ч. 2. Тернопіль : Підручники і посібники, 2020. 128 с.
14. Сірант Н., Кравчишин А. Можливості використання інтерактивних методів навчання у закладах початкової освіти. *Молодь і ринок*. 2025. № 5-6/237-238. С. 132–136. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.332805> (дата звернення: 02.06.2025).
15. Чарівна сила колискової пісні / укл. Е. Верещага. Краматорськ, 2020. 15 с. URL: <http://www.book-house.org/wp-content/uploads/2020/02/charivna-sila-koliskovoYi-plsni.pdf> (дата звернення: 02.06.2025).
16. Черепаня Н. Виховання дітей дошкільного віку засобами народознавства в умовах сучасних викликів. *Молодь і ринок*. 2025. № 5-6/237-238. С. 148–152. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.332810> (дата звернення: 01.08.2025).

REFERENCES

1. Bilan, O.I. (2022). Prohrama rozvytku dytyny doshkillnoho viku “Ukrainske doshkillia” [Preschool Child Development Programme “Ukrainian Preschool”]. Ternopil, 216 p. [in Ukrainian].
2. Bohush, A.M. & Lutsan, N.I. (2014). Movlennievo-ihrova diialnist doshkillnykiv: movlennievi ihry, sytuatsii,

vpravy [Speech and game activities of preschoolers: speech games, situations, exercises]. Kyiv, 304 p. [in Ukrainian].

3. Hlibov, L. (1977). Zymova pisenka [A winter song]. Kyiv, 10 p. [in Ukrainian].

4. Kaptur, H. & Ostapiuk M. (2016). Formuvannia obraznoho movlennia molodshykh shkoliariv zasobamy khudozhnoho slova [Formation of figurative speech of junior schoolchildren by means of artistic word]. *Lesia Ukrainka Eastern European National University Scientific Bulletin. Series: Pedagogical Sciences*. No. 1(1), pp. 62–70. [in Ukrainian].

5. Kotyk i Pivnyk. Seriya "Ukrainski kazochky"(2023). [The Cat and the Cockerel. Ukrainian Fairy Tales series]. Kyiv, 10 p. [in Ukrainian].

6. Ostrovskiy, V.M. & Fedun H.P. (2019). Mystetstvo : pidruchnyk integrovanoho kursu dlia 2 kl. zakladiv zahal. sered. osvity [Art: textbook for an integrated course for 2nd grade of secondary schools]. Ternopil, 152 p. [in Ukrainian].

7. Ponomarova, K. (2023). Ukrainska mova. Bukvar: pidruch. dlia 1 kl. zakl. zahal. seredn. osvity [Ukrainian language. Primer: textbook for 1st grade of secondary schools]. In 6 parts. Part. 5. Kyiv, 63 p. [in Ukrainian].

8. Pro vnesennia zmin do Derzhavnoho standartu pochatkovoї osvity: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 688 vid 24.07.2019 r. [On Amendments to the State Standard of Primary Education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 688 of 24.07.2019.]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (Accessed 01 Aug. 2025). [in Ukrainian].

9. Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity) nova redaktsiia: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 33 vid 12.01.2021 r. [On approval of the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education), new edition: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 33 of 12.01.2021]. 38 p. Available at: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_no_vu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoy%20osvity.pdf (Accessed 29 Jul. 2025). [in Ukrainian].

10. Proseniuk, A.I. (2011). Vychovannia interesu do zmistu khudozhnoho tvoriv v ditei starshoho doshkilnogo viku [Cultivating interest in the content of a work of art in senior preschool children]. *Candidate's thesis*. South Ukrainian Na-

tional Pedagogical University named after Kostiantyn Ushynskiy. Odesa, 322 p. [in Ukrainian].

11. Rudenskyi, R. & Pysarchuk, O. (2023). Yevropeiskiy kontekst evoliutsii struktury nastilnykh ihor dlia ditei doshkilnogo ta molodshoho shkilnogo viku [The European context of the evolution of the structure of board games for children of preschool and primary school age]. *Scientific Bulletin of Vinnytsia Academy of Continuing Education. Series "Pedagogy. Psychology"*. No. 4, pp. 109–118. DOI: <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2023-4.17> (Accessed 30 Jul. 2025). [in Ukrainian].

12. Savchenko, O.Ya. & Krasutska, I.V. (2021). Ukrainska mova ta chytannia : Pidruchnyk dlia 4 klasu ZZSO [Ukrainian language and reading: Textbook for the 4th grade of the ZZSO]. (in 2 parts): Part 2. Kyiv, 160 p. [in Ukrainian].

13. Sapun, H. (2020). Ukrainska mova ta chytannia: pidruch. dlia 3 kl. zakl. zahal. seredn. osvity. U 2 ch. Ch. 2. [Ukrainian language and reading: textbook for 3rd grade of general secondary education. In 2 parts. Part 2.]. Ternopil, 128 p. [in Ukrainian].

14. Sirant, N. & Kravchyshyn, A. (2025). Mozhlyvosti vykorystannia interaktyvnykh metodiv navchannia u zakladakh pochatkovoї osvity [Opportunities for Using Interactive Teaching Methods in Primary Education Institutions]. *Youth & market*. No. 5–6/237–238, pp. 132–136. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.332805> (Accessed 02 Aug. 2025). [in Ukrainian].

15. Vereshchaha, E. (Ed.) (2020). Charivna syla kolyskovoї pisni [The magical power of a lullaby]. Kramatorsk, 15 p. Available at: <http://www.book-house.org/wp-content/uploads/2020/02/charivna-sila-koliskovoYi-pIsnl.pdf> (Accessed 02 Aug. 2025). [in Ukrainian].

16. Cherepania, N. (2025). Vychovannia ditei doshkilnogo viku zasobamy narodoznavstva v umovakh suchasnykh vyklykiv [Education of Preschool Children by Means of Ethnography in the Context of Modern Challenges]. *Youth & market*. No. 5–6(237–238), pp. 148–152. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.332810> (Accessed 01 Aug. 2025). [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 06.08.2025



“Найбільший успіх учителя полягає в тому, щоб мати змогу сказати: діти працюють так, ніби мене не існує”.

Марія Монтесорі
італійська лікарка

“Усе, що тільки можна, наочно сприймати чуттям”.

Ян Амос Коменський
чеський педагог

“Розвиток і освіта жодній людині не дається інакше, як через власну діяльність”.

Адольф Дістервег
німецький педагог-демократ



УДК 373.3.015.3:159.954.4]:355.01

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.341517>

Роксолана Шпіца-Павлюк, кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри початкової освіти

Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9354-0641>

Тетяна Мієр, доктор педагогічних наук, професор кафедри початкової освіти

Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2874-2925>

Юліана Довгопол, магістр

Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5811-8149>

НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ: ОПИСОВИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ ЧЕТВЕРТОГО КЛАСУ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ “МИСТЕЦТВО”

У статті розглянуто наукову проблему розвитку креативності четвертокласників на уроках інтегрованого курсу “Мистецтво” в умовах війни. Уточнено поняття “креативність” та його сутність. Напрацювання представлено з використанням описового аналізу. Адаптовано та розроблено серію творчих завдань і вправ для розвитку креативності четвертокласників на інтегрованих уроках мистецтва. Виокремлено відповідний інструментарій та окреслено його використання у практичній діяльності вчителя зі школярами 4-го класу відповідно до змістового наповнення підручників з мистецтва. Запропоновано використання елементів арт-терапії під час розроблення вправ та завдань для здобувачів початкової освіти. Означено практичні кейси та рекомендації. Визначено перспективи подальших досліджень у контексті уточнення методів та вправ для формування та розвитку креативності учнів в умовах дистанційного навчання.

Ключові слова: креативність; мистецтво; описовий аналіз; учні 4-го класу; розвиток; урок мистецтва; арт-терапія.

Табл. 1. Літ. 11.

Roksolana Shpitsa-Pavliuk, Ph.D. (Pedagogy), Senior Lecturer of the
Elementary Education Department,

Kyiv Borys Hrinchenko Metropolitan University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9354-0641>

Tetiana Miyer, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of the
Elementary Education Department,

Kyiv Borys Hrinchenko Metropolitan University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2874-2925>

Yuliana Dovhopol, Master Student,

Kyiv Borys Hrinchenko Metropolitan University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5811-8149>

LEARNING IN WAR CONDITIONS: DESCRIPTIVE ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF FOURTH-GRADE STUDENTS IN THE LESSONS OF THE INTEGRATED COURSE “ART”

The article considers the scientific problem of developing creativity in fourth-graders in the lessons of the integrated course “Art” in war conditions. The concept of “creativity” is considered, and its essence is clarified. A series of creative tasks and exercises for developing creativity in fourth-graders in integrated art lessons is adapted and developed. The corresponding tools are highlighted. Various options for their use in the practical activities of a teacher with 4th-grade students are considered in accordance with the content of art textbooks. The use of elements of art therapy and interactive methods in the development of exercises and tasks for students is proposed. Practical cases and recommendations are outlined.

Prospects for further research are related to the refinement of methods and exercises for the formation and development of the creativity of students in conditions of martial law.

The article explores the development of creativity as a key competency during wartime, emphasizing the challenges that arise in pedagogical activities under such conditions. The relevance of this issue is highlighted in the context of ensuring students' emotional resilience, providing opportunities for creative self-expression, and facilitating their adaptation to crisis situations. In times of war, education must not only continue but also serve as a means of psychological support and personal growth, making creativity an essential skill for both learning and emotional well-being.

The study examines various pedagogical approaches aimed at fostering students' creativity during martial law, with a particular emphasis on innovative teaching methods that adapt to the challenges of crisis conditions. One key approach is the

НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ: ОПИСОВИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ ЧЕТВЕРТОГО КЛАСУ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ “МИСТЕЦТВО”

integration of digital technologies, which provides students with interactive and engaging tools to enhance their learning experience.

Art therapy practices also play a central role in supporting students' emotional resilience and creativity during difficult times. These therapeutic activities provide students with a safe space for emotional expression, enabling them to process trauma and stress through artistic means. By incorporating these practices into the curriculum, educators not only foster creativity but also promote mental well-being and self-awareness. Practical examples from schools demonstrate how these strategies effectively maintain students' motivation and cognitive development, despite the external stressors and uncertainties of wartime.

The article provides recommendations for educators on implementing creativity-focused techniques in crisis-affected learning environments. The conclusions outline potential directions for future research, particularly in refining educational methods for fostering creativity in post-conflict recovery. As societies rebuild, the role of creativity in education will remain crucial, not only for academic progress but also for psychological rehabilitation and social reintegration.

Keywords: creativity; art; descriptive analysis; 4th-grade students; development; art lesson; art therapy.

Постановка проблеми. Сьогодення характеризується швидкими змінами у всіх сферах, зокрема у освітній. Це зумовлює потребу в особистості, яка здатна бути гнучкою, легко сприймає зміни навколо, здатна змінюватися відповідно до вимог соціуму. Саме вміння обробляти інформацію, застосовувати її для власних потреб у повсякденному житті, генерувати цікаві та креативні ідеї стало важливим складником розвитку людини в цьому столітті. Це безпосередньо пов'язано з освітніми пріоритетами ХХІ ст. та інтеграційними процесами, які зупинити неможливо. Саме вони прямо та опосередковано впливають на всю систему освіти. Вона має на меті гарантувати розвиток здобувачів освіти, щоб вони були конкурентоспроможними в умовах сьогодення. Відтак, учні повинні бути не тільки компетентними, але і креативними, самостійними та гнучкими до освітніх викликів. Наразі до цього додаються численні виклики спричинені воєнним станом в Україні. Відтак, на освітній процес впливають численні фактори, що пов'язані зі збереженням емоційної стабільності учнів, адаптацією до змін у навчальному середовищі та забезпеченням безперервності навчання. Одним із ключових аспектів освіти є розвиток креативності особистості, що сприяє не лише інтелектуальному та особистісному зростанню школяра, але й допомагає долати стресові ситуації, знаходити нестандартні рішення та адаптуватися до нових реалій. Проте, формування та розвиток креативності у воєнний час ускладнюється нестабільністю навчального середовища та емоційним навантаженням педагогів і учнів. Дана проблема потребує нового підходу, який враховує як педагогічні, так і психологічні аспекти освіти.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Дослідницький аналіз категорії “компетентність” засвідчує чималий інтерес сучасної наукової спільноти до багатоаспектного вивчення цього феномена з урахуванням його змістових, структурних та функціональних характеристик. Так, Т. Мієр, Г. Бондаренко, В. Савош, К. Логвиненко вивчали сутність категорій “креативність” та “творчість” [5]. Психолого-педагогічні аспекти розвитку креативності в умовах сьогодення вивчала С. Яланська [13]. Техні-

ки розвитку креативності детально розглядав В. Воробит-Горбатюк [1]. Особливості розвитку креативності молодших школярів вивчав В. Павленко. В контексті дистанційного навчання, К. Решетилова окреслювала значення сучасних технологій, що сприяють розвитку креативності. Л. Танабаш [11] зосереджував увагу на розвитку творчих здібностей та креативності в умовах війни. Автори підручників з мистецтва Л. Кондратова [2] та Л. Масол [4] розробляли та пропонували завдання для розвитку креативності. О. Кулик і Р. Шпіца [3] звертали увагу на розвиток креативності учнів на уроках мистецтва з використанням творчих адаптованих/ авторських завдань та вправ. Незважаючи на значну кількість наукових праць вітчизняних науковців, дана проблема потребує уточнення в контексті воєнного стану в Україні.

Мета статті – окреслити й уточнити зміст поняття “креативність” четвертокласників на уроках інтегрованого курсу “Мистецтво”; у результаті описового аналізу науково-методичної літератури розробити серію адаптованих та авторських творчих завдань-вправ для розвитку креативності учнів 4-го класу.

Виклад основного матеріалу. Категорія “креативність” не є новою. Уперше наукового обігу її ввів Д. Сімпсон (1922 р), розглядаючи її як здатність людини, яка відмовляється від стереотипних способів мислення. У довідкових джерелах зазначено, що етимологія слова походить від лат. “creatio” – “створення”. Зазвичай креативність визначають як творчу, новаторську діяльність. Цим терміном окреслюють творчі здібності індивіда, здатність до продукування нових ідей і обдарованості як незалежний фактор, знаходити нестандартні рішення та реалізовувати творчий потенціал у процесі навчання й повсякденного життя. Мається на увазі не лише інтелектуальна, але й емоційна характеристика, яка включає вміння працювати з інформацією, шукати альтернативні шляхи вирішення проблем, а також адаптуватися до змін. Це важливо зважаючи на воєнні умови сьогодення.

У педагогіці креативність розглядається як така, що сприяє формуванню самостійності, впевненості у своїх силах і здатності до інноваційного мислення. Так, креативність – здатність генерувати нові

ідеї, знаходити нестандартні рішення та адаптуватися до змін. У навчальному процесі креативність проявляється у процесі пошуку оригінальних відповідей на питання, створення нестандартних підходів до розв’язання творчих завдань і вправ. Її розглядають як складову творчості, яка охоплює спектр здібностей і діяльності, пов’язаних із самовираженням, культурним розвитком та мистецькою реалізацією.

У свою чергу, Л. Талбанаш [9] зазначав, що креативність це – творча, новаторська діяльність. Цим терміном він окреслював творчі здібності індивіда, що характеризуються здатність до продукування принципово нових ідей і що входять до структури обдарованості як незалежний фактор. Автор зазначає, що раніше в науково-довідкових джерелах використовувався термін “творчі здібності” для означення здатності генерування нових, нестандартних ідей, однак згодом, саме слово “креативність” стало його відповідником [9].

В. Ворожбіт-Горбатюк [1] розглядає креативність як здатність особистості нестандартно бачити шляхи подолання проблеми, застосовувати критичне сприймання і аналітику для прийняття конструктивних рішень у різних сферах життєдіяльності [1]. Детально розглядаючи зазначене поняття, вона виокремлює техніки розвитку креативності, акцентуючи увагу на історії, сучасних тенденціях та досвіді розвитку креативності.

Сутнісні основи понять “креативність” та “творчість” вивчали Т. Мієр, Г. Бондаренко, В. Савош, К. Логвиненко [5]. Так, проаналізувавши та узагальнивши результати смислових відтінків використання понять “креативність” та “творчість” в наукових джерелах, вони приходять до висновку, що основою формування сутнісного контексту творчості варто вважати – “діяльність”, а стосовно поняття “креативність” – термін “якість особистості”. Науковці розглядають ці категорії відповідно до 4 смислових відтінків (суспільно-особистісний, реалізаційно-результативний, рівнево-смисловий та організаційно-смисловий). Саме такий розгляд зазначених дефініцій допомагає науковцям [5] по-новому розглянути сутність понять “креативність” та “творчість”.

Зазначимо, що учні 4-го класу (9–10 років) перебувають на межі двох важливих етапів розвитку – молодшого шкільного та початку підліткового віку. Цей період характеризується низкою вікових особливостей, які мають значення для організації навчально-виховного процесу: активний розвиток дрібної моторики, зростає точність рухів; удосконалюються сенсорні функції (зір, слух, відчуття простору); можлива втомлюваність при перевантаженні або монотонності навчання; покращується координація та витривалість, проте потреба в русі залишається високою (*психофізіологічні особливості*);

переважає наочно-образне мислення, активно розвивається логічне та абстрактне; удосконалюються навички аналізу, синтезу, узагальнення; зростає здатність до самостійного формулювання суджень; поліпшується пам’ять (особливо довільна й логічна), розвивається увага; формується критичність мислення та допитливість (*когнітивні (інтелектуальні) особливості*)); школярі стають більш емоційно стабільними, однак можуть гостро реагувати на несправедливість; зростає потреба в самоствердженні та схваленні з боку дорослих; з’являються перші прояви самоконтролю та довільної регуляції поведінки (*емоційно-вольова сфера*); сформована потреба у спілкуванні з однолітками, зростає вплив колективу [7]; учні більше орієнтуються на думку друзів, формуються міжособистісні симпатії; бажання бути особистістю (*соціальні особливості*).

У сучасних умовах війни освіта в Україні постає перед новими викликами, зокрема у збереженні та розвитку психоемоційного стану учнів. Особливої актуальності набуває розвиток креативності як якості особистості. Інтегрований курс “Мистецтво” у початковій школі відкриває широкі можливості для її розвитку в здобувачів освіти, допомагає у самовираженні через мистецтво, а елементи арт-терапії на уроці – підтримують внутрішній баланс та допомагають при адаптації учнів до складних обставин (перебування в укриттях під час повітряних тривог, чутливість до звуків та замкненого простору, тощо). Розглянемо детально запропоновані науковцями та вчителями-практиками творчі завдання та вправи для розвитку креативності учнів 4-го класу на уроках мистецтва.

Так, В. Павленко виокремлює такі вправи: “Незвичне життя речей”, “Генератор маячні”, “Історія без конкретної букви” та ін. Також звертає увагу на методи креативного навчання [8]. До креативних методів він відносить: метод вигадкування (спосіб створення невідомого учням раніше продукту за результатами певних розумових дій); метод “Якби...” (учням пропонується створити малюнок того, що відбудеться, якщо у світі щось зміниться); метод образної картинки (допомагає відтворити такий стан учня, коли сприйняття й розуміння об’єкта, що вивчається, наче зливаються; відбувається його цілісне, нерозчленоване бачення); метод гіперболізації (збільшення чи зменшення об’єкту пізнання, його окремих частин або якостей); метод аглютинації (учням пропонується поєднати не поєднуванні в реальності властивості, частини об’єкта та зобразити, наприклад, гарячий сніг, солодку сіль тощо); евристична загадка (розгадування загадок реалізується через персоніфікацію, опрідметнення, протиставлення); комбіновані запитання (школяреві пропонується сукупність запитань, за допомогою яких вона видає певну інформацію. Наприклад: Хто? Коли? Куди? Навіщо? З ким? Як довго?

НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ: ОПИСОВИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ ЧЕТВЕРТОГО КЛАСУ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ “МИСТЕЦТВО”

Скільки?); фокальні об’єкти (ознаки випадкових об’єктів переносяться на той, який має бути вдосконалений. Наприклад: удосконалюється “пензлик”, випадковий об’єкт – “лисиця”. Отримуємо “рудий пензлик” або “хитрий пензлик”) [8].

Для розвитку креативності вчитель-практик та українська блогерка О. Намалюй пропонує використовувати такі вправи “Плямки”, “Скетч з букви”, “Скетч із закорючки”, “Два рандомні предмети”, “На що схоже?” [6]. Також, розглядаючи аспекти, які впливають на розвиток креативності (оточення; команда; право на помилки й вміння сприймати їх як цінні уроки; готовність сприймати погляди, протилежні від вашого; відсутність стресу

або вміння правильно з ним працювати; відкритість для нового досвіду і готовність змінюватися; принцип “Так, і” замість “Так, але”).

Незважаючи на наявність різноманітності творчих завдань та вправ для розвитку креативності, дана педагогічна проблема в умовах війни потребує уточнення.

На основі описового аналізу науково-методичних джерел та змісту підручників інтегрованого курсу “Мистецтво” (авт.: Л. Масол [4], Л. Кондратової [2]), нами було розроблено серію творчих завдань-вправ, які не лише сприяють формуванню креативності, але й виконують важливу психотерапевтичну функцію. Їх детальний опис подано у таблиці 1.

Таблиця 1

**Серія адаптованих й авторських вправ/завдань для розвитку креативності учнів 4 класу
на уроках мистецтва**

№	Назва	Елементи арт-терапії	Зміст
1.	“Малюнок емоцій”	Малювання в нетрадиційних техніках	Вчитель пропонує учням намалювати свої почуття за допомогою нетрадиційних технік малювання (флюїд-арт, малювання ниткою, кухонною губкою, тощо). Потім просить обговорити, що вони бачать на аркуші, на що схожий та що означає їхній малюнок. Опісля, вчитель може запропонувати визначити, яких кольорів на малюнку більше, записати назву основного кольору малюнку та знайти в інтернет-джерелах значення цього кольору. Також додаємо ресурси для виконання творчого завдання. - флюїд арт https://www.youtube.com/watch?v=Rr2nyeJEzUg - малювання ниткою https://www.youtube.com/watch?v=_yV1jyipyk4 - малювання кухонною губкою https://www.youtube.com/shorts/bcLE8NXYPCg
2.	“Кольорове читання казки під музичний супровід”	Музикотерапія Казкотерапія	Вивчаючи тему “Театр”, вчитель пропонує здобувачам освіти самостійно створити сценарій для вистави. Для цього проводить опитування у шкільній групі (вайбер/телеграм), надсилає список пропонованих казок та просить проголосувати, поставити вподобайки. Після голосування, учні працюють з текстом обраної казки. Під час читання, вчитель тихо включає інструментальну музичну композицію. Після читання тексту казки, вчитель просить розфарбувати репліки кожного персонажа тим кольором, з яким він асоціюється. Опісля просить обрати героя, який найбільше сподобався та намалювати його художній образ використовуючи один з експериментів музичної лабораторії https://musiclab.chromeexperiments.com/Kandinsky/ Також вчитель може попросити учнів придумати коротку історію про цього героя, додати риси характеру, яких йому не вистачає, тощо. Так, учні через створення казки проговорюють свої сильні сторони характеру і ті, які потрібно посилити.

**НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ: ОПИСОВИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ
ЧЕТВЕРТОГО КЛАСУ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ “МИСТЕЦТВО”**

Продовження таблиці 1

№	Назва	Елементи арт-терапії	Зміст
3.	Який я козак...?” (“Від геометричних фігур до емоцій та пізнання характеру”)	Елементи арт-терапії, психології	Вправа розроблена за мотивами мультфільму “Як козаки сіль купували”. Учні пропонуються переглянути уривок м/ф та обговорити переглянуті сцени. Школярі обирають для себе одного із героїв. Вчитель пропонує намалювати його, з використанням тієї геометричної фігури, з якою в учня асоціюється конкретний персонаж. Також можна використовувати інші геометричні фігури. Опісля вчитель пропонує здобувачам освіти пояснити, чому саме вони обрали його (має схожий характер з учнем (-цею), так само емоційно реагує на події). Вчитель просить коротко описати риси характеру/поведінку, які співпадають. Після короткого обговорення можна проаналізувати свій малюнок та визначити, яка геометрична фігура найчастіше повторюється у малюнку. Психологічний тест за фігурою: - коло – це символ гармонії, стабільності, відкритості, дружелюбності; - квадрат – це стабільність, логічність, наполегливість; - трикутник – це лідерство, амбіційність, енергійність, схильність до дій; - прямокутник – це перехід, розвиток, зміни, внутрішній пошук; - овал – це чутливість, гнучкість у мисленні.
4.	“Художник-імпровізатор” (адаптована вправа за О. Кулик та Р. Шпіца).	Музикотерапія Елементи арт-терапії, психології	Здобувачам освіти пропонується прослухати музичні твори К. Дебюссі “Маленький пастух”, К. Сен-Санса “Карнавал тварин” (“Королівський марш лева”, “Кури та півні”, “Лебідь”), В. Барвінського “Сорока-ворона”. Після прослуховування одного з них учням пропонується намалювати малюнок за прослуханим твором використовуючи повітряний пластилін. Після створення малюнку вчитель пропонує зробити аналіз картин: які кольори використано, де розташовані персонажі на полотні, якої величини персонаж (чи пропорційний тулуб, можливо учень(учениця) захотіли намалювати більші очі, тощо)) та пояснити свою точку зору. Також можна робити варіації цього завдання та модифікувати його в залежності від того, хто робить аналіз малюнку: вчитель, учні або самоаналіз. Також можна попросити учнів спробувати себе у ролі композитора і не тільки через колір, але й звуками намалювати художній образ тваринки. Для цього пропонуємо використати музичний експеримент “Кандинський” https://musiclab.chromeexperiments.com/Kandinsky/
5.	Чи може картина заспівати? (адаптована вправа за О. Кулик та Р. Шпіца).	Елементи арт-терапії, музикотерапії, психології	Здобувачам освіти пропонується розглянути та охарактеризувати репродукції картин А. Куїнджі “Веселка”, В. Жмака “Колядники”, В. Орловського “Урожай в Україні”, Т. Шевченка “Селянська родина”. Опісля, школярам пропонується створити мелодію, яка схожа за настроєм до конкретної картини та яку вони обрали для аналізу. Вчитель пропонує озвучити картину та записати ноти до своєї мелодії за допомогою одного з

**НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ: ОПИСОВИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ
ЧЕТВЕРТОГО КЛАСУ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ “МИСТЕЦТВО”**

Продовження таблиці 1

№	Назва	Елементи арт-терапії	Зміст
			експериментів мистецької лабораторії Toy Theatre – Music – Composer. https://toytheater.com/composer/ Пропонує прослухати та продемонструвати однокласникам, визначити емоції, які виникли у здобувачів освіти (розроблено відповідно до змісту підручника “Мистецтво” 4 кл. Л. Кондратова)
6.	“Створи мелодію свого настрою”	Музикотерапія Елементи психології	Вчитель демонструє онлайн ксилофон та розповідає, як видобувається звук, які клавіші відповідають за високі й низькі ноти, яке чергування нот створює мелодію. Учні спочатку самостійно досліджують онлайн інструмент https://toytheater.com/xylophone/ “граючи на слух”, пробують створити різні звуки, мелодію з різної послідовності нот. Згодом вчитель пропонує здобувачам освіти завдання: створити мелодію свого настрою за допомогою використання музичного інструменту – ксилофону онлайн. Також можна запропонувати учням позначити свій настрій на шкалі “Мої емоції” на початку виконання завдання та в кінці, проаналізувавши зміни. Разом з тим, вчитель може ускладнити завдання і попросити школярів підрахувати скільки нот червоного, оранжевого, жовтого, зеленого, голубого, фіолетового та рожевого кольорів вони використали під час створення мелодії. Чи їх настрій співпадає з кольорами нот? Червоний – радість, зелений – надія, тощо.
7	“Незвичне “життя” музичних інструментів”	Музикотерапія, арт-терапія	Вчитель пропонує учням переглянути відео https://www.youtube.com/watch?v=aE6AsW0MSAc&t=2s про музичні інструменти та за тембром відгадати їх назви. Опісля пропонує намалювати ескіз фантастичного музичного інструменту, або музичного інструменту майбутнього. Також можна запропонувати обговорити, за допомогою яких підручних засобів його можна створити; описати можливий алгоритм його виготовлення. Учні можуть разом з батьками вдома виготовити музичний інструмент з вторинних матеріалів і на наступному уроці створити оркестр фантастичних інструментів в класі, або музичних інструментів, які будуть у тренді в майбутньому.
8	“100 життів для однієї речі”	Арт-терапія, музикотерапія	Вправа спрямована на розвиток креативності та дивергентного мислення учнів. Вчитель пропонує обрати 1 річ для натюрморту (ваза, квіти, книга, ручка, яблуко, тощо). Просить її намалювати на аркуші паперу. Опісля кожен з учнів додає свій фрагмент до загального “натюрморту”. Вони характеризують свій малюнок та спільний. Вчитель пропонує учням створити мелодію для пісні, яку може заспівати ця річ за допомогою використання одного з експериментів музичної лабораторії https://toytheater.com/xylophone/ Опісля, просить школярів вигадати якомога більше

**НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ: ОПИСОВИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ
ЧЕТВЕРТОГО КЛАСУ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ “МИСТЕЦТВО”**

Продовження таблиці 1

№	Назва	Елементи арт-терапії	Зміст
			варіантів застосування обраного об'єкта в різних умовах, ситуаціях чи середовищах, що сприяє формуванню навичок нестандартного мислення, функціональної гнучкості, креативності та передбачає пошук нетипових або альтернативних способів використання звичного предмета.
9	“Що було – що буде”	Арт-терапія	Вчитель пропонує намалювати на одному аркуші музичні інструменти, на яких грали трієсти музики. В свою чергу, на іншому – трієсти музики через 100 років використовуючи техніку малювання геометричними фігурами. Вчитель пропонує пофантазувати і креативно їх зобразити. (Як вони зміняться? Можливо сопілка буде електро інструментом, або цимбали будуть з однією струною, на якій за допомогою датчиків, можна буде змінювати висоту звуків, тощо). Опісля пропонує розглянути малюнок та записати кольори, які найчастіше використовувалися в ньому і прочитати про їх значення. Так, семантика кольору може допомогти учню зрозуміти свої емоції та переживання, через виокремлення кольорів, які він (вона) обрали для малюнку.

Не менш цікавою для розвитку креативності, на наш погляд, є вправа “Як стати “архітектором” лібрето до дитячої опери?”. Її можна використовувати під час вивчення теми “Національні мотиви в мистецтві” на уроках мистецтва у 4-му класі (авт. Л. Масол). Пропонуємо школярам працювати в міні-групах і придумати лібрето до дитячої опери (“Коза-Дерева”, “Пан-Коцький”, тощо) на сучасний лад без конкретної букви. До прикладу, 1 група створює лібрето без букви “к”, 2 група не використовує “з”, тощо. Опісля вчитель пропонує учням поміркувати, як би виглядало лібрето до опери, якщо б вона виникла не в Італії, а у Стародавній Греції та її виконували у грецькому амфітеатрі. Для зручності проведення цієї вправи пропонуємо вчителям підготувати відео про театр Ст. Греції та виникнення/розвиток італійського оперного театру мистецтва.

Нашу думку, вправа “Мистецькі плямки” також буде цікавою для здобувачів освіти. Вчитель пропонує використати елементи арт-терапії, а зокрема техніку флюїд-арт. Вчитель може запропонувати під час слухання музики (Й. С. Бах “Андалте”, В. Моцарт “Маленька нічна серенада”, М. Лисенко “Баркаролла”, тощо) відповідно до програмового змісту підручника Л. Масол (4 клас) створити малюнок використовуючи плямки різних кольорів. Так, вчитель пропонує учням обрати кольори фарб, які відповідають їхньому настрою. Опісля просить учнів в окремі пластикові горнятка додати по одному кольору фарби, клею ПВА (замість медіуму) та столову ложку води. Після розмішування пропонує учням у

рандомному та хаотичному порядку вилити зміст горнятка на холст і за допомогою коктейльних трубочок створити малюнок. Опісля, вчитель пропонує описати малюнок. Також можна ускладнити це завдання і використати значення семантики кольорів, щоб учні легше визначали та розуміли свої емоції та почуття.

Отже, серію адаптованих/авторських вправ та творчих завдань для розвитку креативності четвертокласників було розроблено відповідно до змістового наповнення підручників з мистецтва (авт. Л. Масол [4], Л. Кондратової [2]), з урахуванням сутності категорії “креативність”, вікових особливостей учнів, зовнішніх та внутрішніх факторів, особливостей офлайн, онлайн та змішаного навчання в умовах воєнного стану.

Висновки. Відтак, трактування поняття “креативність” у науково-методичних джерелах різняться. Сутність поняття трактується науковцями як: якість особистості, здатність людини, яка відмовляється від стереотипних способів мислення; творча, новаторська діяльність; творчі здібності індивіда; здатність до продукування нових ідей, нестандартних рішень; складова творчості; здатність генерувати нові ідеї, знаходити нестандартні рішення та адаптуватися до змін; здатність нестандартно бачити шляхи подолання проблеми, застосовувати критичне сприймання і аналітику для прийняття конструктивних рішень.

Отже, креативність четвертокласників пропонуємо розглядати як якісну характеристику шко-

НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ: ОПИСОВИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ ЧЕТВЕРТОГО КЛАСУ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ “МИСТЕЦТВО”

ляра, який здатний оригінально мислити, генерувати творчі ідеї, нестандартно реагувати на поставлені завдання, виходити за межі пропонованої мистецької ситуації, проявляти індивідуальність у творчій діяльності. Врахувавши змістове наповнення даної категорії, вікові особливості та окреслені фактори, нами було розроблено низку творчих завдань та вправ для розвитку креативності здобувачів освіти у 4-му класі на інтегрованих уроках мистецтва. Серед них: “Малюнок емоцій”, “Кольорове читання казки під музичний супровід”, “Який я козак...? Від геометричних фігур до емоцій та пізнання характеру”, “Художник-імпровізатор”, “Чи може картина заспівати?” (адаптовані вправи за О. Кулик та Р. Шпіца), “Створи мелодію свого настрою”, “Незвичне “життя” музичних інструментів”, “Як стати “архітектором” лібрето до дитячої опери?”, “Мистецькі плямки”, “100 життів для однієї речі”, “Що було – що буде”. Деякі з них розроблено з використанням мобільних застосунків та складників музичних лабораторій, відтак можуть використовуватися під час проведення дистанційних уроків з мистецтва. Не дивлячись на широкий пласт наукових досліджень та методичних розробок, окреслена педагогічна проблема не вичерпує усіх аспектів. Виникає потреба у розширенні педагогічних прийомів, технологій та авторських завдань/вправ для розвитку креативності і становить перспективи для подальшого вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ворожбит-Горбатюк В. Техніки розвитку креативності особистості: історія, тенденції, досвід. *Молодь і ринок*. 2022. № 6(204). С. 55–59.
2. Кондратова Л.Г. Мистецтво: підручник інтегрованого курсу для 4 кл. закладів загальної середн. освіти. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2021. 160 с.
3. Кулик, О., Шпіца, Р. Розвиток креативності першокласників на уроках мистецтва як педагогічна проблема. *Молодь і ринок*. 2023. №10 (218). С. 86–92.
4. Масол Л., Гайдамака О., Колотило О. Мистецтво: підручник інтегрованого курсу для 4 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ: Навчальна книга – Генеза, 2021. 128 с.
5. Міер Т., Бондаренко Г., Савош В., Логвиненко К. Творчість і креативність: сутність та смислові відтінки використання у наукових джерелах та в підготовці майбутніх учителів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць*. 2024. Вип. 2(30). С. 108–116. URL: <http://psv.udpu.edu.ua/article/view/314027>
6. Намалюй О. 6 вправ для прокачки креативності ілюстратору. 18 травня 2023р., “YouTube”. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=luxqOCMC3MY>
7. Онопрієнко О.В. Психолого-педагогічний портрет сучасного школяра як орієнтир для створення онлайн-ресурсів. *Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення*. ПНПУ імені В. Г. Короленка. 2022. С. 30–32.
8. Павленко В.В. Розвиток креативності учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва. *Проб-*

леми освіти: збірник наукових праць ДНУ “Інститут модернізації змісту освіти”. Вінниця: ТОВ “ТВОРИ”, 2019. Вип. 92. С. 106–111.

9. Решетилів К.В. Інтеграція сучасних технологій в дистанційну форму педагогічної діяльності: особливості опанування та креативність втілення. *Академічні візії*, 2022. С. 14.

10. Танабаш Л. Креативність або творчі здібності. *Математика в школах України*, 2018. № 11, С. 8–10.

11. Яланська С.П. Психолого-педагогічні засоби гармонізації психоемоційного стану та розвитку креативності особистості в умовах вищої школи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, 2022. № 5, С. 44–48.

REFERENCES

1. Vorozhbyt-Horbatyuk, V. (2022). Tekhniky rozvytku kreatyvnosti osobystosti: istoriia, tendentsii, dosvid [Techniques of Developing Personality Creativity: History, Trends, Experience]. *Youth & market*, Vol. 6(204), pp. 55–59. [in Ukrainian].
2. Kondratova, L.H. (2021). Mystetstvo. Pidruchnyk intehrovanoho kursu dlia 4 kl. zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Art. Textbook of the Integrated Course for Grade 4 of General Secondary Education Institutions]. Ternopil, 160 p. [in Ukrainian].
3. Kulyk, O. & Shpitsa, R. I. (2023). Rozvytok kreatyvnosti pershoklasnykiv na urokakh mystetstva yak pedahohichna problema [Development of Creativity in First-Graders during Art Lessons as a Pedagogical Problem]. *Youth & market*, Vol. 10(218), pp. 86–92. [in Ukrainian].
4. Masol, L. (2021). Mystetstvo. Pidruchnyk intehrovanoho kursu dlia 1 kl. zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Art. Textbook of the Integrated Course for Grade 4 of General Secondary Education Institutions]. Kyiv, 128 p. [in Ukrainian].
5. Mier, T., Bondarenko, H., Savosh, V. & Lohvynenko, K. (2024). Tvorchist i kreatyvnist: sutnist ta smyslovi vidtinky vykorystannia u naukovykh dzherelakh ta v pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv [Creativity as an activity and creativity as a quality of a person: essence and semantic nuances of use in scientific sources and in the training of future teachers]. *Problems of preparation of the current detector: a collection of scientific works*, No. 2(30), pp. 108–116. Available at: <http://psv.udpu.edu.ua/article/view/314027> [in Ukrainian].
6. Namaliui, O. (2023). 6 vprav dlia prokachky kreatyvnosti iliustratoru [6 exercises to improve your illustrator's creativity]. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=luxqOCMC3MY> [in Ukrainian].
7. Onopriienko, O.V. (2022). Psykhologo-pedahohichniy portret suchasnoho shkoliaria yak oriientyr dlia stvorennia onlain-resursiv [Psychological and pedagogical portrait of a modern schoolchild as a guideline for creating online resources]. *Innovations in early childhood education: problems, perspectives, and responses to challenges*, pp. 30–32. [in Ukrainian].
8. Pavlenko, V.V. (2015). Kreatyvnist: sutnist, struktura, zakonomirnosti formuvannia i rozvytku [Creativity: Essence, Structure, Patterns of Formation and Development]. *Pedagogical Innovation. Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy*, Vol. 23, pp. 15–21. [in Ukrainian].
9. Reshetylov, K.V. (2022). Intehratsiia suchasnykh tekhnolohii v dystantsionnu formu pedahohichnoi diialnosti: osoblyvosti opanuvannia ta kreatyvnist vtilennia [Integration of

Modern Technologies into the Distance Form of Pedagogical Activity: Features of Mastery and Creativity Implementation]. *Academic Visions*, Vol. 14, p. 9. [in Ukrainian].

10. Tanabash, L. (2018). Kreatyvnist abo tvorchy zdiibnosti [Creativity or Creative Abilities]. *Mathematics in Ukrainian Schools*, No. 11, pp. 8–10. [in Ukrainian].

11. Yalanska, S.P. (2022). Psykholoho-pedyhohichni zasoby harmoniizatsii psykhoemotsiinoho stanu ta rozvytku

kreatyvnosti osobystosti v umovakh vyshchoi shkoly [Psychological and Pedagogical Means of Harmonizing Emotional State and Developing in Higher Education]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Psychology*, Vol. 5, pp. 44–48. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 17.06.2025

UDC 378

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.338053>

Nataliia Hantimurova, *Doctor of Philosophy, Lecturer of the Foreign Languages Department,*

Ivan Horbachevsky Ternopil National Medical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8587-7570>

Antonina Pryshliak, *Doctor of Science (Medicine), Professor of the Human Anatomy Department,*

Ivan Horbachevsky Ternopil National Medical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4430-3735>

Svitlana Yavorska, *Ph.D. (Medicine), Associate Professor of the Human Anatomy Department,*

Ivan Horbachevsky Ternopil National Medical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2440-0001>

Borys Reminetskyi, *Ph.D. (Medicine), Associate Professor of the Human Anatomy Department,*

Ivan Horbachevsky Ternopil National Medical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1924-1827>

Anton Hantimurov, *Ph.D. (Medicine), Associate Professor of the Human Anatomy Department,*

Ivan Horbachevsky Ternopil National Medical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6305-3271>

MASTERING ENGLISH PROFESSIONAL ANATOMICAL TERMINOLOGY IN THE CONTEXT OF MEDICAL EDUCATION IN UKRAINE

Modern medical education in Ukraine is at a critical stage of transformation, driven by the need for integration into the global educational space. In this context, mastering English-language professional terminology acquires strategic significance. The article analyzes the main challenges related to teaching and learning English anatomical terminology in Ukrainian medical universities. Systemic problems are identified, such as outdated teaching methods, insufficient English proficiency among lecturers, and the lack of curricula that correspond to international standards.

A comparative analysis of approaches to anatomy teaching in Ukraine and leading global medical schools highlights essential differences in course structure, methodology, and use of learning resources. Particular attention is given to innovative techniques that enhance the acquisition of terminology: etymological analysis of Greek and Latin roots; an analytical-synthetic approach that decomposes complex terms into components; visual tools such as 3D models, interactive atlases, and animations; as well as interactive strategies including role plays, case studies, and discussions.

It is emphasized that proficiency in English medical terminology is not only an academic requirement but also a vital professional skill of future doctors, dentists, pharmacists, paramedics, clinical psychologists, physical therapists other specialists. It ensures access to international professional communication, clinical guidelines, and research, while also enabling active participation in global conferences. As a result, it increases the competitiveness of Ukrainian medical graduates on the international labor market.

Based on the conducted analysis, practical recommendations are proposed: integrating English into core medical disciplines, creating modern textbooks and multimedia resources, enhancing lecturers' English proficiency and pedagogical skills, and developing interactive platforms for self-study. These measures aim to make the process of learning anatomical terminology more effective, engaging, and practice-oriented.

Keywords: English anatomical terminology; dentistry; pharmacy; clinical psychology; paramedicine; physical therapy; students of higher medical education institutions of Ukraine; etymology; pedagogical methods.

Ref. 6.

- Наталія Гантімурова**, доктор філософії (педагогіка),
викладач кафедри іноземних мов
Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8587-7570>
- Антоніна Пришляк**, доктор медичних наук,
професор кафедри анатомії людини
Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4430-3735>
- Світлана Яворська**, кандидат медичних наук,
доцент кафедри анатомії людини
Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2440-0001>
- Борис Ремінецький**, кандидат медичних наук,
доцент кафедри анатомії людини
Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1924-1827>
- Антон Гантімуров**, кандидат медичних наук,
доцент кафедри анатомії людини
Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6305-3271>

ОПАНУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ФАХОВОЇ АНАТОМІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ У КОНТЕКСТІ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Сучасна медична освіта в Україні перебуває на важливому етапі трансформації, що зумовлена необхідністю її інтеграції у світовий освітній простір. У цьому контексті опанування англomовної фахової термінології набуває стратегічного значення. Ця стаття присвячена глибокому аналізу викликів, пов'язаних із викладанням та засвоєнням англomовної анатомічної термінології в українських медичних закладах вищої освіти. Ми розглядаємо існуючі системні проблеми, що перешкоджають ефективному навчанню, зокрема застарілі методики, недостатній рівень володіння англійською мовою серед викладачів, а також відсутність оновлених навчальних програм, що відповідають міжнародним стандартам. Проводиться порівняльний аналіз підходів до викладання анатомії в Україні та провідних світових медичних школах, виявляючи ключові відмінності в структурі курсів, використанні навчальних матеріалів та методології. Особливу увагу приділено інноваційним методологічним прийомам, що сприяють швидкому та якісному засвоєнню анатомічних термінів. Ми детально описуємо: етимологічний аналіз: розбір термінів за їхнім походженням (грецьким та латинським), що дозволяє не просто завчити слово, а зрозуміти його внутрішню логіку; аналітико-синтетичний підхід: розкладання складних термінів на складові частини та їх подальше об'єднання для формування комплексного розуміння; використання візуальних матеріалів: 3D-моделі, інтерактивні атласи, анімації, що значно покращують просторове мислення та візуальну пам'ять студентів; інтерактивні методи: рольові ігри, дискусії, кейс-стаді, що дозволяють застосовувати терміни в практичних ситуаціях.

Оскільки володіння англomовною термінологією є не лише академічною, а й важливою професійною навичкою для майбутнього лікаря, парамедика, стоматолога, фармацевта, клінічного психолога, фізичного терапевта та інших спеціалістів. Завдяки цьому доступнішою стає міжнародна професійна комунікація, що дозволяє вільно орієнтуватися в сучасних клінічних протоколах, наукових публікаціях та активно брати участь у міжнародних конгресах і семінарах. Це підвищує конкурентоспроможність українських випускників на світовому ринку праці. На основі проведеного аналізу, пропонуються конкретні практичні рекомендації для вдосконалення навчального процесу, а саме: інтеграція англійської мови в профільні дисципліни; розробка сучасних навчальних посібників та мультимедійних ресурсів; підвищення кваліфікації викладачів з володіння англійською мовою та сучасними методами навчання; створення інтерактивних платформ для самостійного вивчення. Ці рекомендації спрямовані на те, щоб зробити процес навчання анатомічної термінології більш ефективним, цікавим та орієнтованим на практичні потреби майбутніх медичних фахівців.

Ключові слова: англomовна анатомічна термінологія; стоматологія; фармація; клінічна психологія; парамедицина; фізична терапія; здобувачі закладів вищої медичної освіти України; етимологія; педагогічні методи.

Introduction. Modern medical education in Ukraine is going through a period of profound transformations. The main goal of these reforms is to train highly qualified, competitive specialists who are able to work effectively not only at the national but also at the international level. In the context of globalization and full-scale integration of Ukraine into the European educational space, in accordance with the principles of the Bologna Process, mas-

tery of English professional terminology becomes a key element of professional training. Anatomical terminology is the fundamental basis of the professional language of a doctor, paramedic, dentist, pharmacist, clinical psychologist, physical therapist, etc. It provides accuracy and unambiguousness in describing the structure of the human body, localization of pathological processes and medical manipulations. The English version of the terms is a mandatory prerequisite for access

to international clinical protocols, scientific research and the possibility of participation in the global medical community. However, mastering such terminology is a difficult task for students. This complexity is due to the significant volume of material (over 7,000 terms), as well as their predominantly Greek and Latin origin, which requires the use of specific, targeted approaches to learning.

The purpose of the article of this article is to analyze the importance of English-language professional anatomical terminology for the training of modern medical specialists in Ukraine and to substantiate effective methods of its acquisition.

Presentation of the material. The mastery of English professional anatomical terminology by students of Ukrainian higher medical education institutions has become the subject of active scholarly reflection. In the context of the growing role of English as the language of international scientific communication, the issue of developing professional foreign language competence among future medical practitioners has acquired particular urgency. The current state of educational organization in Ukrainian medical universities, as well as interdisciplinary connections in the learning process, are analyzed in the works of M. Horobeiko and A. Dinets. The lexical and semantic features of English medical terminology have been studied by P. Mykytenko and I. Kucherenko. Ye. Hurevych, N. Zinkova, and N. Saienko highlight approaches to shaping communicative competence oriented toward medical practice in an English-speaking environment. The methodology of developing lexical competence, methods of its acquisition, and the role of terminological training in forming overall language proficiency have been examined by both domestic scholars H. Kytaigorodska, O. Tarnopolskyi, V. Borshchovetska and international experts in language teaching methodology R. Ellis, W. Widdowson. The scientists O. Superanska, N. Kostenko, S. Honcharenko and V. Bondar have studied the genesis of terms, their functioning in educational discourse, and their adaptation to changes in the higher education system. The modernization of anatomy teaching in Ukrainian medical institutions has been analyzed by M. Hnatiuk, O. Kobzar, V. Pivtorak and O. Slabyi. A methodological analysis of the study of anatomical termino-elements was conducted by V. Miskiv, O. Zhurakivska, M. Kulynych-Miskiv, V. Zhurakivskyi, U. Dutchak, O. Antymys, V. Pertsovyh, Yu. Tkachuk, T. Vlasiuk, and Yu. Bodnarchuk.

The scholarly discourse on mastering English medical terminology in Ukrainian higher education is multifaceted and covers a wide spectrum of issues - from lexical-semantic analysis of terms to methodologies of instruction. This indicates an awareness of the complexity of the problem and an urgent need for further research aimed at improving the linguistic training of future medical professionals. Medical education in Ukraine, as in other post-Soviet countries, has historically been characterized by standardized curricula, frag-

mented teaching of disciplines, and limited integration of knowledge. These systemic shortcomings create significant challenges for students.

In particular, the following issues are observed in Ukrainian medical universities:

- An excessive volume of non-specialized subjects in the early years, which distracts from in-depth study of core disciplines.

- Prolonged study of theoretical subjects (up to the 3rd - 4th year), whereas in most European countries, including Germany, the theoretical block is completed within two years, with emphasis on horizontal and vertical integration with clinical disciplines.

- A lack of comprehensive integration between subjects. For example, anatomy, histology, and pathological anatomy are studied separately, while international practice involves integrated teaching with clinical relevance, visualization through modern diagnostic methods (CT, ultrasound), and simulation technologies. Questions in anatomy courses abroad are often formulated in terms of clinical scenarios: “How will gait change with damage to a specific nerve?”; “What vascular and neural risks are present when treating a wound in this area?”

- Insufficient practical orientation of training. As a result, many graduates of Ukrainian medical universities possess a strong theoretical foundation but lack practical skills required for performing elementary medical and nursing procedures.

In the context of globalization and international cooperation in medicine, mastery of English professional terminology becomes not merely desirable, but an essential element of professional competence. It allows students and practitioners to:

- Communicate effectively with colleagues from other countries, exchanging experience and information.

- Access the latest scientific developments, clinical guidelines, and evidence-based medicine, which are published predominantly in English.

- Participate in international scientific conferences, seminars, and internships, thereby expanding professional horizons.

- Gain employment and successfully adapt in medical institutions abroad, which is a key factor for young specialists.

- Engage in clinical research in cooperation with international teams [1, 8].

Therefore, the transformation of medical education in Ukraine must include a radical revision of curricula, with an emphasis on interdisciplinary integration, clinical orientation and strengthened study of English professional terminology.

Anatomical terminology, comprising 7,428 terms according to Terminologia Anatomica, forms the foundation of the professional language of physicians, paramedics, dentists, pharmacists, clinical psychologists, and other healthcare professionals. These terms, primarily of Greek and Latin origin, are not merely desig-

nations but reflect the scientific essence of the corresponding concepts. Proficient use of anatomical terminology indicates a deep understanding of anatomical knowledge [6].

Mastery of anatomical terminology is critically important for students in such fields as medicine, dentistry, pharmacy, clinical psychology, paramedicine, and physical therapy for several reasons. First, it ensures an accurate understanding of the structure of the human body. Precise knowledge of terms allows students to visualize the location of organs and systems and their interconnections, which is fundamental for comprehending physiology and the pathogenesis of diseases. Second, it facilitates communication with other medical professionals. Anatomical terminology serves as a universal language that guarantees precision and clarity in the exchange of information among doctors, dentists, pharmacists, clinical psychologists, paramedics, physical therapists and other specialists. Third, it is indispensable for reading medical literature. The majority of scientific publications, textbooks, clinical guidelines, and medical records employ standardized terminology, which is key to self-education and professional development. Students must be able to interpret medical information, correctly identify pathologies, explain diagnoses, and establish links between clinical symptoms and anatomical changes. Fourth, precise command of terminology helps to avoid errors in discussing and performing diagnostic and therapeutic procedures. Finally, it serves as the basis for further learning and specialization, as anatomical terminology underpins the study of every medical discipline, including surgery, radiology, pathology, gynecology, ophthalmology, and physiotherapy [2].

The effectiveness of mastering terminological material in medical education depends not only on the content itself but also on the manner of its presentation. Appropriately chosen teaching methods and didactic tools play a crucial role in forming profound and conscious mastery of professional vocabulary. The objective is not limited to students' mechanical reproduction of terms, but rather extends to their ability to interpret and apply them appropriately in professional discourse, whether in real or simulated situations reflecting future medical practice. For this reason, contemporary teaching methodology increasingly relies on a comprehensive approach that integrates advances from linguistics (particularly terminology studies), pedagogy, and cognitive science. Such integration considers not only the linguistic nature of a term but also the features of its perception, processing, and consolidation in memory. For example, the cognitive approach emphasizes mental processes involved in learning new vocabulary and promotes the development of more effective learning strategies such as associative thinking, visualization, the creation of mental maps, and contextualization [5, 56].

The teaching of anatomical terminology has a number of specific features. On the one hand, it is highly Latinized, which creates difficulties for students unfamiliar with Latin. On the other hand, terms must be mastered not only as items of vocabulary but also in a structural and functional dimension: students need to understand how the structure of a term reflects the structure of the object it denotes. For this reason, the analysis of modern methods and didactic tools that address the specificity of anatomical terminology is an essential task. Traditional rote memorization of anatomical terms is ineffective. Conscious and durable mastery requires the application of specially organized techniques that take into account the origin and meaning of terms [4].

Among these techniques are the following:

1. Etymological analysis of terms. Since most anatomical terms are of Greek or Latin origin, understanding their etymology is key to meaningful memorization. Providing engaging, emotionally colored explanations of term origins stimulates interest and enhances involuntary memory retention.

– *Example:* The term *deltoid muscle* derives from the Greek letter delta (Δ), whose triangular shape corresponds to the muscle's form.

– *Example:* The *Achilles tendon* (Latin *tendo Achilles*) is named after the mythological hero Achilles, whose only vulnerable spot was his heel. This story reinforces the idea that, despite its strength, this tendon is susceptible to injury.

2. Analytical–synthetic approach. This method involves breaking down a term into its components, analyzing their etymology, and then synthesizing them to determine overall meaning.

– *Example:* *Arthrosyndesmology* (*arthrosyndesmologia*)

▪ Step I (Analysis): Identify components: arthro–syn–desmo–logia (4 elements).

▪ Step II (Etymology):

▪ arthro– (from Greek *arthron*, “joint”)

▪ syn– (from Greek *syn*, “together”)

▪ desmo– (from Greek *desmos*, “ligament, connection”)

▪ –logia (from Greek *logos*, “word, study, science”).

▪ Step III (Synthesis): Meaning – the science studying bone connections within joints.

▪ Step IV (Verification): Comparison with scholarly definitions, e.g., “the study of bone connections”.

▪ Step V (Comprehension): Students realize the logic behind term formation, facilitating deeper learning.

3. Visualization and practical activities.

– *Lectures with multimedia presentations:* High-quality anatomical illustrations, models, diagrams, 3D models, and videos help connect terms with real body structures.

– *Laboratory practice:* Work with anatomical specimens, models, and simulations strengthens comprehen-

sion of spatial relations. Digital 3D anatomy tools (e.g., *Complete Anatomy*, *Visible Body*) provide interactive exploration, especially useful in distance learning.

– *Atlases*: Detailed exploration of structures and their names supports self-study.

4. Organization of independent student work.

– Creating glossaries of anatomical terms with translations, etymology, definitions, and schematic images.

– Using flashcards with a term on one side and its meaning plus an illustration on the reverse.

– Engaging with mobile applications and online resources for interactive learning.

5. Group work and clinical scenarios. Students discuss clinical tasks in groups, linking anatomical knowledge with medical practice. Clinical cases contextualize terms, improving comprehension while fostering communication and teamwork skills.

6. Systematic repetition and assessment. Regular revision, quizzes, and testing are necessary to ensure long-term retention of anatomical vocabulary [3, 323].

For the effective acquisition of English-language professional anatomical terminology and the improvement of the overall quality of medical education in Ukraine, comprehensive measures are required. Foremost, a revision of curricula and syllabi is needed, including the reduction of non-specialized courses in the early years of study. Instead, integrated courses in anatomy, histology, physiology, and pathological anatomy should be introduced, with a focus on clinical relevance. In addition, the study of medical English should be intensified, with particular emphasis on terminology and professional communication [2].

A second crucial step involves the provision of high-quality educational resources. This includes the development and publication of modern Ukrainian- and English-language textbooks, atlases, and dictionaries of anatomical terminology that meet international standards. Online resources, 3D models, and simulation programs for virtual learning should also be created.

The third priority is the professional development of teaching staff. This requires the organization of training programs and seminars on the methodology of teaching English-language medical terminology and the use of interactive technologies, as well as encouraging instructors to participate in international internships and academic exchange programs.

The fourth dimension concerns the development of the material and technical base of higher education institutions. This involves the creation of modern anatomical laboratories with sufficient specimens and models, the equipping of institutions with computer classrooms and 3D modeling software, and the establishment or reorganization of university clinics to integrate theoretical and practical training.

Finally, approaches to assessment must be reconsidered. An evaluation system should be introduced that promotes not only memorization but also comprehen-

sion and the practical application of terminology in clinical contexts. Only rational reform of the medical education system, taking into account the experience of Western countries and the actual implementation of the Bologna principles, will ensure the preparation of qualified physicians who meet the contemporary requirements of the international medical community.

Conclusions. The acquisition of English professional anatomical terminology is a fundamental component in preparing a competitive medical specialist in Ukraine. The current system of medical education requires substantial modernization to align with global standards, particularly through the integration of disciplines, the strengthening of clinical orientation, and the active implementation of English as the language of professional communication.

The effective assimilation of anatomical terminology is possible when modern pedagogical methods are employed, including etymological and analytical-synthetic approaches, extensive use of visual and interactive tools, and the encouragement of independent and group student work. These methods facilitate meaningful memorization and practical application of knowledge, forming not merely a set of terms but a coherent system of professional competence.

Ukraine's integration into the European educational space requires not only the formal adoption of the Bologna principles but also profound methodological changes in teaching. This will enable the preparation of a new generation of physicians capable of working effectively in the global medical environment. At this stage, further research should focus on the creation of updated curricula, textbooks, and teaching materials that integrate English-language terminology from the first years of study, as well as the conduct of empirical studies to assess the impact of new teaching methods on student achievement and their ability to engage in professional communication. Based on these conclusions, it can be argued that the successful transformation of medical education in Ukraine depends on a comprehensive approach that combines curriculum reform, the introduction of innovative teaching methods, and scientifically grounded research aimed at the continuous improvement of the learning process.

REFERENCES

1. Bodak, V., Pantiuk, T., Pantiuk, M. & Hamerska, I. (2021). Hlobalizatsiia ta intebratsiia osvity Ukrainy yak indykatory yii optymizatsii i rozvytku [Globalization and integration of education in Ukraine as indicators of its optimization and development]. *Youth & market*, No. 11–12, pp. 6–11. [in Ukrainian].
2. Cherkasov, V.H., Bobryk, I.I., Humynskyi, Yu.Y. & Kovalchuk, O.I. (2010). Mizhnarodna anatomichna terminolohiia [International anatomical terminology]. Vinnytsia, 391 p. [in Ukrainian].
3. Misnyk, N.V. & Miroshnichenko, O.S. (2022). Praktychnyi kurs iz osnov terminotvorennya v systemi movnoho navchannia inozemnykh studentiv medychnykh universytetiv

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

[A practical course on the basics of term formation in the language training system of foreign students of medical universities]. *Proceedings of the International scientific conference "Philological sciences and translation studies: European potential"* November 3–4, 2022. Riga, Latvia, pp. 322–325. [in Ukrainian].

4. Rahrina, Zh. (2017). Pidhotovka maibutnikh inozemnykh spetsialistiv-medykiv do profesiinoho spilkuvannia [Preparation of future foreign medical specialists for professional communication]. *Candidate's thesis*. Zaporizhzhia, 298 p. [in Ukrainian].

5. Rozhnova, T., Vadziuk, S., Nakonechna, S. & Ratynska, O. (2022). Interaktyvni metody navchannia – shliakh do

pidvyshchennia efektyvnosti osvithnoho protsesu u medychnykh zakladakh vyshchoi osvity [Interactive teaching methods as a way to increase the effectiveness of the educational process in medical institutions of higher education]. *Medical education*, No. 3, pp. 51–59. Available at: https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/view/1340 (Accessed 20 Aug. 2025). [in Ukrainian].

6. Terminologia anatomica. Available at: <http://terminologia-anatomica.org/en/Terms> (Accessed 20 Aug. 2025). [in English].

Стаття надійшла до редакції 24.08.2025

УДК 374.091.33

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.338094>

Олександр Шевченко, доктор філософії в галузі педагогіки,
доцент кафедри позашкільної освіти

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0881-0326>

Василь Каричковський, доктор педагогічних наук, професор кафедри позашкільної освіти

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5793-0482>

Карина Беляєва, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри позашкільної освіти

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5705-7103>

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено аналіз проблеми організації змішаного навчання у закладах позашкільної освіти України в умовах суспільних викликів і цифрової трансформації. Розглянуто теоретико-методологічні підходи до визначення сутності змішаного навчання, його моделей та принципів організації. Визначено специфіку позашкільної освіти, яка зумовлює особливості впровадження змішаного навчання: варіативність форм роботи, індивідуалізація освітніх траєкторій, акцент на розвитку творчих здібностей і соціалізації дітей. На основі вітчизняних і зарубіжних досліджень проаналізовано можливості адаптації моделей змішаного навчання до умов позашкільної освіти. Представлено педагогічну технологію організації змішаного навчання, що включає цільовий, змістовий, процесуальний, технологічний та оціночно-результативний блоки. Наведено приклади практичного застосування змішаного навчання у різних напрямках позашкільної освіти. Зроблено висновок про перспективність системного впровадження змішаного навчання у контексті модернізації позашкільної освіти та окреслено напрями подальших досліджень.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології; змішане навчання; модернізація освітнього процесу; позашкільна освіта; цифрове середовище.

Літ. 9.

Oleksandr Shevchenko, Doctor of Philosophy in Education,
Associate Professor of the After-school Education Department,

Mykhaylo Drahomanov Ukrainian State University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0881-0326>

Vasyl Karychkovskiy, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of the After-school Education Department,

Mykhaylo Drahomanov Ukrainian State University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5793-0482>

Karyna Bieljaieva, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the After-school Education Department,

Mykhaylo Drahomanov Ukrainian State University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5705-7103>

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF ORGANIZING BLENDED LEARNING IN AFTER- SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article provides a comprehensive analysis of the problem of organizing blended learning in after-school educational institutions of Ukraine under the conditions of digital transformation and contemporary social challenges. Theoretical and

methodological approaches to defining the essence of blended learning, its models, and principles of organization are examined. Based on Ukrainian and international research, the possibilities of adapting blended learning models to the specifics of extracurricular activities were analyzed. The study identifies the particular features of after-school education that determine the specifics of implementing blended learning: variability of activity forms, individualization of educational trajectories, emphasis on the development of creativity, and children's socialization. A pedagogical technology for organizing blended learning is presented, which includes target, content, procedural, technological, and evaluative-result blocks. The main pedagogical principles of blended learning in after-school institutions revealed: integration of online and offline activities, individualization, flexibility, learner activity, and collaboration. Practical examples of blended learning implementation in different areas of after-school education are provided (the Junior Academy of Sciences of Ukraine, art schools, technical clubs, ecological and local history associations, etc.). It is substantiated that blended learning in after-school institutions not only compensates for the limitations caused by wartime conditions and the pandemic but also opens new opportunities for the individualization of learning, development of digital literacy, increasing student motivation, and strengthening partnerships between teachers, parents, and communities. The article concludes that the systematic implementation of blended learning should be regarded as a promising strategy for modernizing after-school education and outlines directions for further research, particularly the development of adapted blended learning models for various extracurricular profiles.

Keywords: information and communication technologies; blended learning; modernization of the educational process; afterschool education; digital environment.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активним пошуком нових підходів до організації освітнього процесу, що зумовлено глобалізаційними викликами, стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій та зміною освітніх потреб дітей і молоді. Заклади позашкільної освіти, як важливий компонент національної системи освіти, покликані забезпечувати умови для всебічного розвитку особистості, формування ключових компетентностей, підтримки інтересів та розвитку індивідуальних здібностей вихованців. Водночас традиційні форми організації занять не завжди відповідають динаміці сучасного соціально-культурного середовища та вимогам до гнучкості освітнього процесу.

У даному контексті актуальним є впровадження змішаного навчання, яке поєднує очні та дистанційні форми освітньої взаємодії, забезпечуючи розширені можливості для розвитку пізнавальної активності, самостійності та творчості дітей. Проте постає низка проблем, пов'язаних із вибором та адаптацією педагогічних технологій для організації змішаного навчання саме у закладах позашкільної освіти: відсутність усталених методичних підходів, нерівний доступ до цифрових ресурсів, недостатня готовність педагогів до використання інтерактивних онлайн-інструментів. Таким чином, актуалізується потреба у науковому обґрунтуванні та практичному пошуку ефективних педагогічних технологій, що сприятимуть успішній організації змішаного навчання у системі позашкільної освіти.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Класичні праці Ч. Грехема окреслюють дефініцію змішаного навчання, мотивацію щодо його впровадження та напрями розвитку змішаних освітніх систем, підкреслюючи роль інституційного дизайну й технологічної інфраструктури. Суттєвий внесок у практикоорієнтований дискурс даної проблеми зробили дослідження М. Хорна, в яких були типологізовані провідні моделі змішаного навчання (стан-

ційна, лабораторна, “перевернутий клас”, індивідуальна). Ці моделі описують архітектуру взаємодії та логістику ресурсів, що важливо для позашкільної сфери з її варіативними навчальними середовищами, гнучкими графіками та міжвіковими групами. Узагальнений огляд вказує на те, що вибір моделі має корелювати з цілями навчальної програми, рівнем автономії учнів і наявною матеріально-технічною базою.

Тривалий час організація змішаного навчання як науковий напрямок було прерогативою вищої освіти, адже в умовах інформатизації суспільства назріли питання удосконалення підходів до її якості і модернізації методики викладання. У 2020 році дана проблематика отримала новий поштовх, адже у зв'язку з викликами пандемії заклади позашкільної освіти вимушені були перейти на дистанційні форми роботи, а пізніше – забезпечити змішане навчання. Окремі напрацювання вчених (І. Воротнікової, Т. Годованюк, Р. Гуревич, Т. Гуркової, О. Ліннік, Л. Шелестової і ін.) стосуються закладів загальної середньої освіти, зокрема початкової школи, однак висновки щодо добору інструментів, структурування офлайн/онлайн активностей, формувального оцінювання і цифрової гігієни можуть бути адаптовані для гуртків і творчих об'єднань. Разом з тим з'являються наукові праці (зокрема А. Бойка, В. Вербицького, О. Литовченко, В. Мачуського), які висвітлюють деякі організаційні та методичні аспекти запровадження змішаних форматів навчання у закладах позашкільної освіти.

На рівні держави простежується фокус на модернізацію позашкільної освіти та цифровізацію її процесів. Оприлюднений у 2025 р. проєкт Концепції розвитку позашкільної освіти на 2025–2030 рр. підкреслює потребу в оновленні змісту, розширенні доступу та підвищенні якості освітніх послуг, що опосередковано створює запит на системне впровадження змішаного навчання та відповідних педагогічних технологій. Концептуальні напрацювання вчених також наголошують на необхідності гнучкої

організації та партнерської взаємодії з громадами, що узгоджується з логікою форматів змішаного навчання. При цьому для позашкільної освіти залишаються недостатньо розкритими емпірично підтверджені моделі інтеграції очних практикумів, проєктної діяльності та виступів/змагань із застосуванням цифрових середовищ.

Таким чином, наявні праці формують міцну теоретико-методичну основу (дефініції, моделі, принципи цифрового дизайну, методичні рекомендації), проте в контексті закладів позашкільної освіти зберігається недостатня розробленість проблеми впровадження у практику ефективних педагогічних технологій, індикаторів якості й інструментів оцінювання результатів змішаного навчання саме у гуртковій, секційній та студійній діяльності. Це окреслює предмет подальшого дослідження в межах даної статті.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та аналізі педагогічної технології організації змішаного навчання у закладах позашкільної освіти, а також визначення її потенціалу для підвищення якості освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Сучасний освітній простір характеризується глибокими трансформаціями, зумовленими цифровізацією суспільства, глобалізаційними процесами та зростанням ролі інформаційно-комунікаційних технологій у повсякденному житті. Ці зміни впливають не лише на формальну освіту, але й на сферу позашкільної діяльності, яка покликана задовольняти потреби дітей у творчій самореалізації, науково-дослідницькій роботі та розвитку індивідуальних здібностей. Традиційні форми організації занять у гуртках і студіях дедалі частіше доповнюються цифровими інструментами, що створює умови для впровадження моделі змішаного навчання.

Щоб зрозуміти сутність цього феномену, доцільно проаналізувати його ключові характеристики та концептуальні підходи. По-перше, варто окреслити базові визначення та моделі змішаного навчання, що набули поширення у світовій педагогічній практиці. По-друге, необхідно розглянути, яким чином ці підходи можуть бути адаптовані до специфіки позашкільної освіти в Україні, де важливими є не лише навчальні результати, а й розвиток креативності, соціалізації та формування життєвих компетентностей.

Згідно з теорією Ч. Грехема, змішане навчання (blended learning) – це система, що комбінує очну взаємодію з комп'ютерно опосередкованим навчанням, тобто поєднує офлайн та онлайн складові освітнього процесу [8]. У свою чергу, Д. Гаррісон і Г. Канука акцентують на увагу на інтеграції, яка має бути продуманою і цілеспрямованою, а не просто технічним поєднанням двох середовищ [7].

Подальші дослідження конкретизували це поняття, наголошуючи на гнучкості та персоналізації

освітнього процесу. Наприклад, М. Хорн і Х. Стакер виокремили кілька моделей змішаного навчання, зокрема модель ротації, модель “перевернутого класу”, а також гнучкі та індивідуалізовані моделі, які дозволяють адаптувати навчальний процес до потреб учнів [9]. У свою чергу, дослідники з Близького Сходу (А. Аламмарі й ін.) акцентували на трьох стратегічних підходах до впровадження: додатковому (supplemental), трансформаційному (transformational) та змістовному (replacement), що визначають глибину інтеграції цифрових інструментів [6].

В українських дослідженнях, зокрема В. Кухаренка і Р. Гуревича підкреслюється, що змішане навчання має розглядатися не лише як вимушена альтернатива під час дистанційних викликів, а як перспективна педагогічна технологія, здатна забезпечити безперервність освіти, розширити доступ до освітніх ресурсів та сприяти розвитку цифрової грамотності учнів [3; 2].

У контексті позашкільної освіти змішане навчання набуває додаткового сенсу, адже воно не обмежується академічними досягненнями, а спрямоване на розвиток творчого потенціалу, формування соціальних компетентностей і підтримку індивідуальних інтересів дитини. Саме поєднання офлайн практик (репетицій, тренувань, майстер-класів) із цифровими інструментами (онлайн-консультацій, віртуальних бібліотек, цифрових проєктів) створює основу для модернізації діяльності закладів позашкільної освіти в Україні. Більше того, в рамках позашкільної освіти можна констатувати, що змішане навчання дозволяє врахувати специфіку неформального середовища, забезпечити індивідуалізацію навчальних траєкторій і розширити можливості для творчої діяльності вихованців.

У закладах позашкільної освіти освітній процес суттєво відрізняється від школи, зокрема своєю неформальністю і варіативністю, гнучкість форм роботи і часу. Діяльність гуртків, секцій, студій базується на індивідуальних інтересах дітей, творчості та практиці, а не на типових навчальних програмах. Організація позашкільної освіти часто передбачає заняття з різною частотою й залежить від ресурсів та умов роботи. Чимало гуртків працюють із маленькими групами або навіть індивідуально, що допомагає персоналізувати освітні підходи [4].

Позашкільна освіта має специфічні завдання, що відрізняють її від формальної освіти. Якщо у шкільній освіті пріоритетом є засвоєння базових знань та компетентностей, то позашкільна діяльність орієнтована насамперед на розвиток творчості, формування індивідуальних здібностей, соціалізацію та підтримку мотивації до пізнання [5]. Саме тому впровадження змішаного навчання у цій сфері потребує врахування відповідних особливостей.

1. Поєднання практичної та віртуальної діяльності. У гуртках технічного чи художньо-естетич-

ного спрямування поєднання очної роботи (з інструментами, музичними інструментами, художніми матеріалами) та онлайн-ресурсів (віртуальні майстер-класи, відеоуроки, 3D-моделювання) дозволяє зробити освітній процес більш динамічним і доступним.

2. *Індивідуалізація навчальної траєкторії.* Змішане навчання дозволяє дітям самостійно обирати темп і глибину засвоєння матеріалу. Це особливо актуально для учнів, які займаються науково-дослідницькою діяльністю в МАН чи беруть участь у творчих конкурсах. Онлайн-ресурси дають змогу розширити навчальний простір, а керівник секції виступає у ролі фасилітатора.

3. *Гнучкість організації освітнього процесу.* Онлайн-компоненти дають можливість компенсувати територіальні чи часові обмеження. Для дітей із сільської місцевості або тих, хто відвідує кілька гуртків одночасно, дистанційна частина навчання дозволяє оптимізувати навантаження, не втрачаючи якості.

4. *Використання цифрових платформ і середовищ.* Для позашкільних закладів найбільш доцільними є використання універсальних освітніх платформ (Google Classroom, Moodle) у поєднанні зі спеціалізованими програмами – наприклад, Scratch для програмування, Tinkercad для 3D-моделювання чи Soundtrap для музичного продакшну. Таке поєднання цифрових інструментів забезпечує інтеграцію різних видів діяльності.

5. *Підвищення ролі батьків та спільнот.* Особливість позашкільної освіти полягає у тісній взаємодії з родиною. Змішане навчання дозволяє батькам долучатися до освітнього процесу через онлайн-щоденники, цифрові портфоліо чи спільні онлайн-заходи. Як показують дослідження українських педагогів, це сприяє зміцненню партнерської взаємодії між дитиною, педагогом і родиною.

Таким чином, специфіка впровадження педагогічної технології змішаного навчання у позашкільних закладах полягає у створенні навчального середовища, яке поєднує креативність і технології, гнучкість і системність, індивідуальність і колективну взаємодію. Це забезпечує не лише підвищення якості освіти, а й формування у дітей важливих навичок – цифрової грамотності, критичного мислення, комунікації та співпраці.

Беручи до уваги загальні підходи до організації змішаного навчання та специфіку роботи закладів позашкільної освіти, можна зробити висновок, що поєднання онлайн і офлайн компонентів у цій сфері створює такі можливості: отримання вихованцями доступу до навчальних матеріалів (наприклад, відеоуроків, творчих демонстрацій) у зручний час; організація практичних очних занять, де учасники можуть реалізувати творчі проекти, дослідити тощо; підвищення мотивації учнів через гейміфікацію, інтерактивність, міжособистісну підтримку.

Реалізація змішаного навчання у закладах позашкільної освіти України на певному етапі стала вимушеною відповіддю на виклики пандемії, а пізніше – воєнного стану, проте тепер вона перетворюється на цілеспрямовану стратегію модернізації освітнього процесу [1]. Практичні кейси демонструють ефективність поєднання очної та дистанційної роботи у різних напрямках діяльності. Розглянемо деякі приклади.

Науково-дослідницька діяльність учнів у Малій академії наук України (МАН). МАН активно впроваджує змішану модель навчання, використовуючи власну цифрову платформу MAN Lab, яка дає можливість учням долучатися до онлайн-курсів, проходити тренінги з академічного письма та дослідницьких методів. Очні заняття з науковими керівниками поєднуються з дистанційними консультаціями, що забезпечує гнучкість і можливість залучення фахівців з різних регіонів. За даними Національного центру МАН, це сприяє зростанню кількості учнів, які виконують наукові проекти на рівні всеукраїнських та міжнародних конкурсів.

Мистецькі школи та будинки дитячої творчості. У закладах художньо-естетичного спрямування ефективно застосовується модель “перевернутого класу”. Наприклад, у школах мистецтв м. Львова та Києва педагоги створюють відеоуроки з техніки малювання, гри на музичних інструментах чи хореографії. Діти мають змогу опрацьовувати матеріал вдома, а під час очних зустрічей фокус зміщується на практику та індивідуальні консультації. Це підвищує якість самопідготовки та дозволяє ефективніше використовувати час на заняттях.

Технічні гуртки та STEM-освіта. У позашкільних закладах технічного спрямування, зокрема в ІТ-гуртках, активно застосовуються цифрові середовища Scratch, Tinkercad, Arduino IDE. Онлайн-заняття спрямовані на ознайомлення з теоретичними аспектами програмування чи моделювання, тоді як очні заняття використовуються для практичної роботи з робототехнікою та 3D-принтерами. За результатами звітів Українського державного центру позашкільної освіти, така модель дозволяє значно розширити охоплення дітей із різних регіонів.

Екологічні та краєзнавчі гуртки. У багатьох обласних станціях юних натуралістів змішане навчання застосовується для організації дослідницьких експедицій. Учні спершу отримують онлайн-лекції щодо методики спостережень, опрацьовують електронні матеріали, а вже під час очних польових виїздів виконують практичні завдання. Така модель відповідає підходам “навчання через дію” і дає змогу підвищити якість дослідницьких робіт учнів.

Віртуальні творчі конкурси та фестивалі. З початком війни особливого значення набули онлайн-заходи – конкурси, концерти, виставки. Наприклад, комунальні Центри художньо-естетичного вихо-

вання організували низку дистанційних фестивалів, де діти могли представляти свої творчі роботи у форматі відео або цифрових презентацій. Це стало прикладом інтеграції культурного та освітнього простору через змішане навчання.

Досвід закладів позашкільної освіти України демонструє, що змішане навчання не лише компенсує обмеження, а й відкриває нові горизонти розвитку дитини, роблячи освітній процес більш суцільним, доступним і конкурентоспроможним.

На основі аналізу наукових досліджень і практичних напрацювань педагогів нами здійснена спроба сформулювати педагогічну технологію організації змішаного навчання в умовах позашкільної освіти на основі системного підходу до інтеграції традиційних методів очного навчання з цифровими інструментами та дистанційними освітніми ресурсами. Її сутність полягає у цілеспрямованому проектуванні освітнього середовища, яке поєднує безпосередню взаємодію вихованців із педагогом та самостійну роботу в онлайн-просторі, забезпечуючи при цьому неперервність та варіативність освітнього процесу.

Ключовими компонентами педагогічної технології з організації змішаного навчання в закладі позашкільної освіти визначено:

1) *цільовий блок* – визначення завдань позашкільної діяльності, спрямованих на розвиток творчих здібностей, критичного мислення та соціальних компетентностей вихованців;

2) *змістовий блок* – добір навчального матеріалу, який розподіляється між подачею в онлайн-середовищі та в режимі очного навчання. Наприклад, теоретичні знання учні можуть здобувати у віртуальному середовищі, тоді як практична діяльність (експерименти, репетиції, творчі проекти) реалізується під час очних занять;

3) *процесуальний блок* – організація освітнього процесу за моделями змішаного навчання: “перевернутий клас”, ротаційна модель, гнучка модель тощо; вибір моделі залежить від профілю гуртка та навчальних цілей;

4) *технологічний блок* – вибір і використання цифрових платформ й сервісів (Google Classroom, Moodle, Zoom, Kahoot, ресурси МАН України), які забезпечують комунікацію, доступ до навчальних матеріалів та моніторинг результатів;

5) *оціночно-результативний блок* – система формувального та підсумкового оцінювання, яка враховує як результати онлайн-активності учнів, так і досягнення в практичній діяльності.

Для забезпечення якості освітнього процесу в основу організації змішаного навчання в закладі позашкільної освіти повинні бути покладені такі педагогічні принципи:

– принцип інтеграції онлайн та офлайн діяльності – гармонійне поєднання дистанційних форм

роботи (теоретичний матеріал, інструктивні завдання) з практичною діяльністю під час очних занять;

– принцип індивідуалізації та диференціації – створення умов для врахування рівня підготовки, інтересів і здібностей кожного вихованця;

– принцип активності та самостійності – стимулювання учнів до самостійного пошуку інформації, виконання творчих і дослідницьких завдань;

– принцип доступності та гнучкості – забезпечення рівного доступу до освітніх ресурсів незалежно від місця проживання чи соціальних умов;

– принцип співпраці та комунікації – формування навчальної спільноти, де учасники активно взаємодіють через цифрові платформи й безпосередні зустрічі.

Відповідно до даної педагогічної технології традиційні форми і засоби організації навчання, комунікації та співпраці повинні якісно інтегруватися з сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями і цифровими ресурсами, серед яких: навчальні платформи і середовища: Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams тощо; інтерактивні інструменти: Kahoot, Quizizz, Padlet, Mentimeter для створення опитувань, вікторин та колективних мап ідей; відеокommунікаційні сервіси: Zoom, Google Meet – для дистанційних консультацій, майстер-класів та зустрічей з експертами; мультимедійні матеріали: відеоуроки, презентації, інтерактивні симуляції; електронні портфоліо та блоги учнів – для фіксації результатів творчої чи дослідницької діяльності.

Зазначимо, що емпіричні дослідження та результати опитування серед педагогів і вихованців закладів позашкільної освіти демонструють такі переваги впровадження педагогічної технології організації змішаного навчання:

– вищу результативність, ніж при повністю онлайн- або виключно очному форматі навчання;

– підвищення почуття спільності, задоволення і стійкості учнів, особливо в умовах змішаного навчання;

– розвиток самостійності, оскільки змішане навчання часто передбачає елементи вибору темпу або місця навчання.

У результаті проведеного дослідження констатовано, що цілеспрямована організація змішаного навчання із застосуванням ефективної педагогічної технології дозволяє підвищити якість освітнього процесу, зробити його більш гнучким, персоналізованим та орієнтованим на потреби кожного учня. Таким чином, упровадження педагогічної технології організації змішаного навчання у позашкільних закладах можна розглядати як перспективний напрям модернізації сучасної української освіти, що відповідає викликам цифрової трансформації та сприяє підвищенню якості освітніх послуг.

Висновки. Сьогодні змішане навчання у закладах позашкільної освіти виступає не лише іннова-

ційною педагогічною технологією, а й ефективним інструментом забезпечення доступності та гнучкості освітнього процесу. Аналіз практичних прикладів показує, що дана освітня модель: створює умови для індивідуалізації освітніх траєкторій учнів відповідно до їхніх інтересів та здібностей; забезпечує баланс між теоретичним і практичним компонентом навчання завдяки поєднанню очних і онлайн форм діяльності; дозволяє розширити освітній простір за рахунок використання сучасних цифрових платформ, інтерактивних середовищ і дистанційних ресурсів; сприяє формуванню у вихованців ключових компетентностей; підсилює партнерство між педагогами, батьками та місцевими громадами, що особливо важливо для розвитку позашкільної освіти в умовах сучасних викликів.

У результаті змішане навчання у закладах позашкільної освіти не лише підвищує якість освітніх послуг, а й сприяє інтеграції дітей у глобальний освітній простір, відкриваючи нові можливості для творчої та наукової самореалізації. Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка моделей змішаного навчання, адаптованих до специфіки окремих напрямів позашкільної освіти і профілів гуртків, а також створення національних цифрових платформ для організації змішаного навчання в системі позашкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко А.В. Сучасні технології в умовах змішаного навчання в позашкільних навчальних закладах. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній заклад середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти*. 2025. № 5. С. 231–240.
2. Гуревич Р.С., Гордійчук Г.Б., Коношевський Л.Л. та ін. Змішане навчання як сучасна форма побудови навчального процесу. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2023. № 69. С. 14–35. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-69-14-35>.
3. Кухаренко В.М., Березенська С.М., Бугайчук К.Л. та ін. Теорія та практика змішаного навчання: монографія. Харків: Мисьдрук, 2016. 284 с. URL: <https://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/23536>.
4. Могілевська В.М. Трансформація позашкільної освіти в нову освітню інституцію. *Науково-теоретичний альманах "Грані"*. 2017. № 20(10). С. 31–36. DOI: <https://doi.org/10.15421/1717129>.
5. Пустовіт Г. Соціально-педагогічний простір розвитку дитини в сучасних закладах позашкільної освіти. *Молодь і ринок*. 2024. № 9 (229). С. 27–31. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.312305>.
6. Alammery A., Sheard J. & Carbone A. Blended learning in higher education: Three different design approaches. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2014. № 30(4). С. 440–454. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.693>.
7. Garrison D.R., Kanuka H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet*

and Higher Education. 2004. № 7. С. 95–105. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001.CrossRef>.

8. Graham C.R. Blended learning systems: Definition, current trends and future directions. The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. San Francisco: Pfeiffer, 2006. pp. 3–21.

9. Horn M.B., Staker H. Blended: Using disruptive innovation to improve schools. San Francisco: Jossey-Bass, 2015. 21 p.

REFERENCES

1. Bondarenko, A.V. (2025). Suchasni tekhnolohii v umovakh zmishanoho navchannia v pozashkilnykh navchalnykh zakladakh [Modern technologies in the conditions of blended learning in out-of-school educational institutions]. *Current Problems in the Education System: General Secondary Education Institution – Pre-university Training – Higher Education Institution*, No. 5. pp. 231–240. [in Ukrainian].
2. Hurevych, R.S., Hordiichuk, H.B., Konoshevskiy, L.L., et al. (2023). Zmishane navchannia yak suchasna forma pobudovy navchalnoho protsesu [Blended learning as a modern form of building the educational process]. *Modern Information Technologies and Innovative Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, No. 69. pp. 14–35. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-69-14-35>. [in Ukrainian].
3. Kukhareno, V.M., Berezenska, S.M., Buhachuk, K.L., et al. (2016). Teoriia ta praktyka zmishanoho navchannia: monohrafiia [Theory and practice of blended learning: monograph]. Kharkiv, 284 p. Available at: <https://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/23536>. [in Ukrainian].
4. Mohilevska, V.M. (2017). Transformatsiia pozashkilnoi osvity v novu osvitu instytutsiiu [Transformation of out-of-school education into a new educational institution]. *Scientific and Theoretical Almanac "Grani"*, No. 20(10), pp. 31–36. DOI: <https://doi.org/10.15421/1717129>. [in Ukrainian].
5. Pustovit, H. (2024). Sotsialno-pedahohichniy prostir rozvytku dytyny v suchasnykh zakladakh pozashkilnoi osvity [Socio-pedagogical space of child development in modern out-of-school education institutions]. *Youth & market*, No. 9(229), pp. 27–31. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.312305>. [in Ukrainian].
6. Alammery, A., Sheard, J. & Carbone, A. (2014). Blended learning in higher education: Three different design approaches. *Australasian Journal of Educational Technology*, No. 30(4), pp. 440–454. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.693>. [in English].
7. Garrison, D.R. & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, No. 7, pp. 95–105. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>. [in English].
8. Graham, C.R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends and future directions. In C.J. Bonk & C.R. Graham (Eds.). The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs (pp. 3–21). San Francisco: Pfeiffer. [in English].
9. Horn, M.B. & Staker, H. (2015). Blended: Using disruptive innovation to improve schools. San Francisco: Jossey-Bass, 21 p. [in English].

Стаття надійшла до редакції 25.08.2025

УДК 378.147:355.271

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.336701>

Тетяна Ілашчук, доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри пропедевтики
внутрішніх хвороб Буковинського державного медичного університету

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0094-8315>

Катерина Бобкович, кандидат медичних наук, доцент кафедри пропедевтики
внутрішніх хвороб Буковинського державного медичного університету

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5783-2412>

Наталія Давидова, кандидат медичних наук, доцент кафедри біоорганічної і біологічної хімії
та клінічної біохімії Буковинського державного медичного університету

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4405-8696>

Наталія Бачук-Понич, кандидат медичних наук, доцент кафедри пропедевтики
внутрішніх хвороб Буковинського державного медичного університету

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3875-5359>

Василь Присяжнюк, доктор медичних наук, професор кафедри пропедевтики
внутрішніх хвороб Буковинського державного медичного університету

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8932-9512>

ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ MOODLE ЯК СПОСОБУ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Нами проаналізовано зв'язок між успішністю та частотою використання платформи Moodle студентами-медиками в умовах воєнного стану. Оцінено академічні результати 186 учасників на основі кафедральної приналежності: клінічна (пропедевтика внутрішньої медицини) та теоретична (біохімія) дисципліни. Статистичний аналіз виявив сильну кореляцію між частотою використання платформи та успішністю на кафедрах теоретичного та клінічного спрямування. Інтеграція елементів дистанційного навчання сприяє покращенню успішності студентів-медиків у воєнний час.

Ключові слова: воєнний стан; дистанційна освіта; вища медична школа; Moodle.

Рис. 3. Літ. 13.

Tetiana Ilashchuk, Doctor of Sciences (Medical), Professor, Head of the Propedeutic of
Internal Diseases Department, Bukovinian State Medical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0094-8315>

Kateryna Bobkovych, Ph.D. (Medical), Associate Professor of the Propedeutic of
Internal Diseases Department, Bukovinian State Medical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5783-2412>

Nataliia Davydova, Ph.D. (Medical), Associate Professor of the Bioorganic and Biological Chemistry and
Clinical Biochemistry Department, Bukovinian State Medical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4405-8696>

Nataliia Bachuk-Ponych, Ph.D. (Medical), Associate Professor of the Propedeutic of
Internal Diseases Department, Bukovinian State Medical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3875-5359>

Vasyl Prisyazhnyuk, Doctor of Sciences (Medical), Professor of the Propedeutic of
Internal Diseases Department, Bukovinian State Medical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8932-9512>

USING THE MOODLE SYSTEM AS A WAY OF OPTIMIZING THE EDUCATIONAL PROCESS UNDER THE CONDITIONS OF THE MARTIAL STATE

The aim of this study was to analyze the relationship between academic performance and the frequency of using the Moodle distance learning platform among medical students, as well as to assess specific features and identify the main challenges encountered during the learning process under martial state.

The overall academic results of 186 medical students were examined. Students' educational achievements were evaluated as a factor determining academic success in relation to the number of visits to the Moodle server. Two subgroups (90 students each) were analyzed based on departmental affiliation: a clinical discipline (Propaedeutics of Internal Medicine) and a theoretical discipline (Biochemistry). Statistical analysis of student activity in Moodle revealed a strong correlation between the frequency of platform usage and academic performance in the Department of Propaedeutics of Internal Medicine. A similar pattern was observed when analyzing the correlation between Moodle usage and learning outcomes in theoretical disciplines,

using the example of the Department of Bioorganic and Biological Chemistry and Clinical Biochemistry. Thus, the integration of distance learning elements, particularly the Moodle platform, contributes to improved academic performance among medical students during wartime.

The use of Moodle allowed continuous access to learning materials, facilitated asynchronous interaction, and supported formative assessment processes, even in conditions of limited connectivity and frequent power outages. The study highlights the dual role of Moodle: as a tool for sustaining educational continuity and as a mechanism for fostering learner autonomy, self-regulation, and digital competence. However, challenges such as a lack of centralized course certification, insufficient methodological support, and varying levels of digital literacy among faculty were identified.

Combining synchronous online sessions with Moodle-based resources forms an effective hybrid learning model. The results provide evidence-based support for the broader adoption of blended and distance learning formats in medical universities, not only in crisis situations but also as a sustainable component of modern higher education systems.

Keywords: martial state; distance education; high medical school; Moodle.

Постановка проблеми. Світова система освіти потребує постійної модернізації для відповідності науково-технічному прогресу в контексті формування інноваційної економіки [9]. Актуальність проблеми зростає в умовах сучасних викликів, спочатку пандемії коронавірусу SARS-COV-2, а зараз воєнного стану, що зміщує акцент на дистанційну освіту зі збільшенням відсотка самостійної роботи здобувачів.

Раптове повномасштабне вторгнення росії внесло корективи в навчальний процес в Україні. З одного боку, заклади вищої освіти, враховуючи досвід ковідного періоду, відновили процес викладання за допомогою методик онлайн-комунікації та інформаційних технологій [1]. Проте, з іншого боку, часті повітряні тривоги, а в деяких частинах країни і активні бойові дії, спричинили нові перешкоди: проблеми з електроенергією, а звідси – нестабільний інтернет, підвищена стресовість усіх учасників навчального процесу, проблеми з безпекою, що вимагає нових підходів до освітнього процесу [2]. Окремими викликами перед вищою освітою України у часі воєнного стану постали знищення інфраструктури міст і закладів освіти, зменшене фінансування тощо [8].

Водночас якісна освіта залишається пріоритетом, що є виразом соціальної справедливості, і на що спрямовані основні положення Закону України “Про освіту”. Світовий досвід показує, що прогрес досягається там, де цінуються передові технології освітнього процесу (Закон України “Про освіту”, 2017). Тому важливим аспектом є вивчення ролі методик дистанційного навчання в умовах вище зазначених ризиків.

Метою дослідження є аналіз взаємозв’язку між успішністю та частотою використання сервера дистанційного навчання Moodle у навчанні студентів-медиків, а також оцінка особливостей та виявлення основних проблем під час дистанційного навчання в умовах воєнного стану.

У роботі використано сукупність загальнонаукових методів: теоретичний аналіз, синтез, порівняння, узагальнення. Предметом дослідження були наукові статті, відповідні нормативні акти та низку рішень і постанов.

Огляд літератури. Аналіз положень “Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті” засвідчує важливість розвитку національної системи освіти, враховуючи досягнення європейської та світової спільноти, де пріоритетами є демократизація освіти та впровадження нових форм, методів і прийомів. Водночас слід констатувати, що сучасна система освіти в Україні не відповідає вимогам української державності, що відображається в невідповідності освіти потребам особистості, суспільним потребам та світовим досягненням людства. Тому пріоритетом української системи освіти сьогодні є підвищення якості освіти. З огляду на зазначене, впровадження дистанційного навчання є одним із ефективних шляхів покращення освіти, що набуває особливої актуальності в умовах воєнного стану [13].

Звісно, дистанційна освіта – це новий вид навчання, який почав впроваджуватися в останній третині ХХ ст. Цьому сприяла інтеграція новітніх технологій в освітній процес (комп’ютеризація та інтернет-технології). У сучасних умовах інтернет-технології є широкодоступним ресурсом, що забезпечує можливість оперативної передачі, отримання та обробки інформації в усіх галузях наукових знань, зокрема й у медицині [3]. Сьогодні, в сучасних українських реаліях, враховуючи військову агресію, як ніколи актуальним є впровадження дистанційної освіти, яка спрямована на реалізацію прав кожного громадянина на здобуття якісної професійної кваліфікації. Слід зазначити, що низка наукових праць провідних українських та зарубіжних вчених спрямована на успішне вирішення проблеми. Перспективною є інтерпретація дистанційної освіти вчених Т. Марусей та Т. Білик, які стверджують, що дистанційна освіта передбачає високотехнологічний підхід до процесу передачі знань та створює систему масового навчання протягом життя, глобального обміну інформацією. Розвиваючи свою ідею, вчені зазначають, що завдяки впровадженню системи відбувається найбільш адекватна та гнучка відповідь на потреби суспільства в контексті підготовки висококваліфікованих фахівців. Вчені звертають нашу увагу на те, що система дистанційної освіти підвищує ефек-

тивність та якість навчання завдяки додатковим можливостям пізнання реальності, самопізнання, особистісного розвитку; управлінню та моніторингу освітнього процесу (контроль, корекція навчальних результатів, комп'ютерне педагогічне тестування та психодіагностика, передача науково-методичного досвіду, інтелектуальна дозвілєва діяльність) [6].

Також заслуговує на увагу точка зору науковця С. Федорченка щодо дистанційної освіти. Він зазначає, що освіта – це високотехнологічний продукт науково-технічної революції, який широко використовує ідею маркетингового підходу до обслуговування студентів, що пояснює його актив-

не поширення у світі [7].

Дуже важливо, що дистанційна освіта базується на модульному принципі [4]. Організація навчання в інституційній формі здійснюється відповідно до навчального плану навчального закладу. Дистанційна освіта може бути реалізована шляхом використання дистанційних форм навчання як окремої форми навчання, так і для забезпечення навчання в різних формах навчання чи їх поєднанні. Навчальний час у разі дистанційного навчання визначається навчальним закладом.

Під час впровадження дистанційного навчання дуже важливим моментом є вибір типу дистанційної освіти (рис.1).

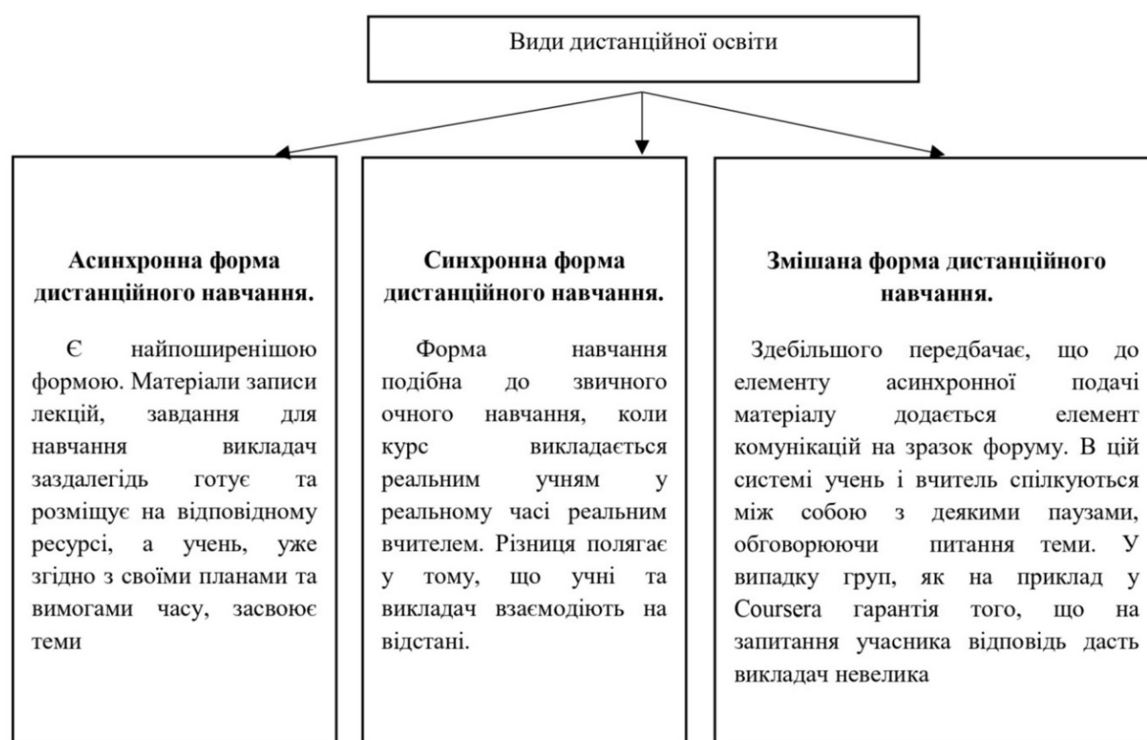


Рис. 1. Види дистанційної освіти

Аналізуючи різновиди дистанційної освіти, ми (чи БДМУ) віддаємо перевагу гібридній формі навчання, яка забезпечує найбільш тісну взаємодію між студентами та викладачами, що, у свою чергу, в найбільшій мірі відповідає інтересам здобувачів освіти. Але, головною перевагою цієї форми навчання є її зручність: 1) студенти самостійно обирають час і місце для навчання; 2) заміна письмових конспектів електронними ресурсами та новітніми методами навчання, постійні консультації з викладачем надають цій формі самоосвіти додаткові переваги перед іншими. Проте, в умовах воєнного стану та частих повітряних тривог акцент дуже часто зміщується саме на асинхронну форму навчання.

Важливим моментом у впровадженні дистанційного навчання є визначення його особливостей, які дають чітку відповідь щодо його корисності (рис. 2).

Розглядаючи дистанційне навчання як одну з найпрогресивніших форм освіти, за якої студент може отримати повний спектр необхідних знань (передбачених навчальною програмою), не наражаючи себе на небезпеку під час воєнного стану, слід зазначити, що в Україні сьогодні така система впроваджена, і вона базується на таких принципах [5]: 1) безперервність, що означає забезпечення дистанційної освіти на всіх рівнях, що прийняті в системі безперервної освіти в Україні; 2) демократизація, що полягає в наданні рівних можливостей

ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ MOODLE ЯК СПОСОБУ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

усім навчальним закладам у вирішенні правових, освітніх, методичних, фінансово-економічних питань; 3) інтеграція, що передбачає віртуальну електронну бібліотеку курсів дистанційного навчання, банків даних та баз знань із захистом авторських

прав; 4) глобалізація, що означає відкритість інформаційних ресурсів та організацію освітніх процесів з використанням телекомунікаційних мереж, включаючи мережу Національної академії наук України.

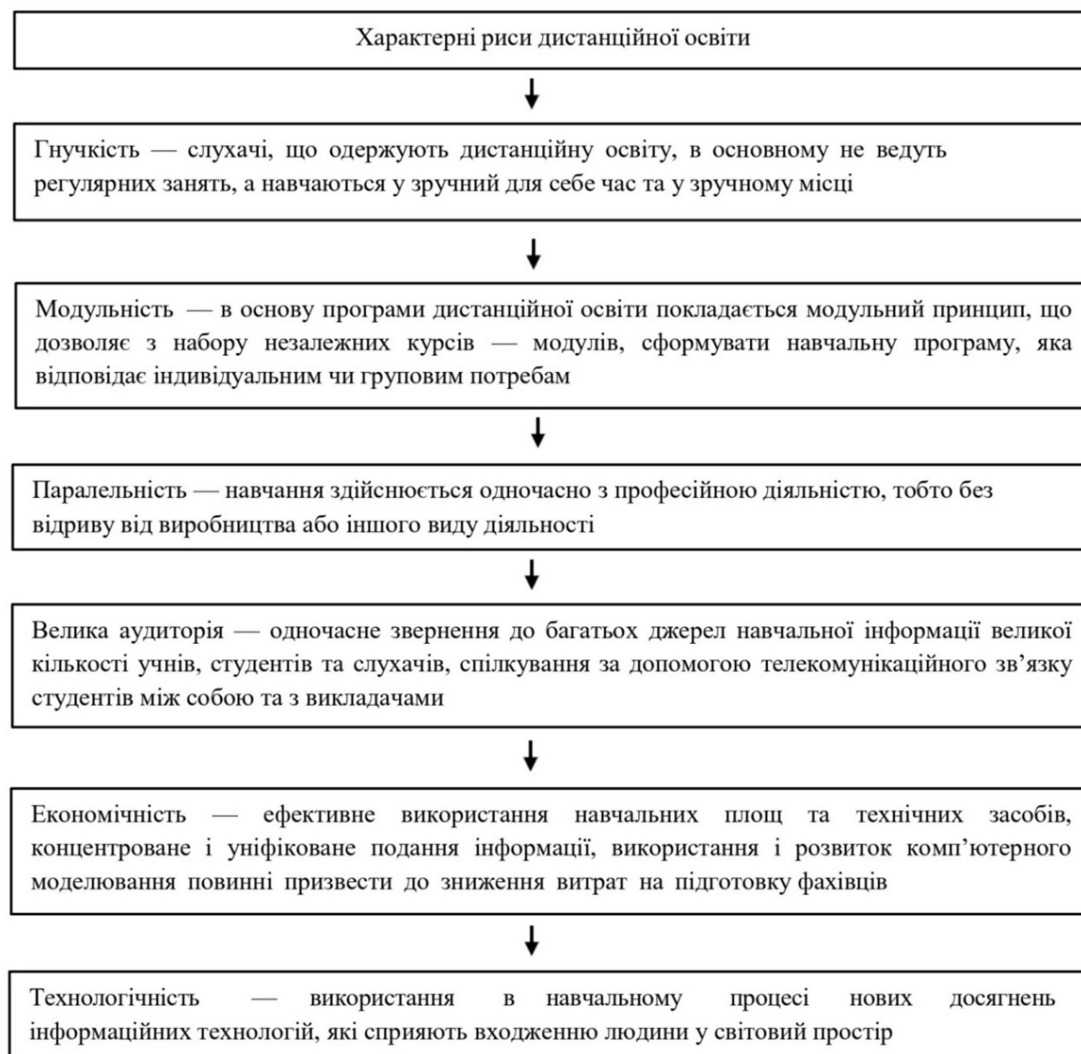


Рис. 2. Характерні риси дистанційної освіти

Методологія. Проаналізовано загальну успішність 186 студентів-медиків клінічної та теоретичної кафедр Буковинського державного медичного університету. Оцінювання успішності студентів, як одного із ключових факторів ефективності навчання, здійснювалося в контексті взаємозв'язку з кількістю відвідувань сервера дистанційного навчання Moodle. Аналіз успішності проводився у студентів, розділених на дві групи залежно від кафедр: 1-ша група включає кінцеві результати студентів у процесі вивчення клінічної дисципліни – пропедевтики внутрішньої медицини; 2-га група включає результати модульного контролю з теоретичної дисципліни - біологічної хімії.

Статистичну обробку результатів здійснено з використанням критерію χ^2 (Пірсона) для оцінки достовірності відмінностей між показниками успішності обох груп залежно від кількості відвідувань платформи Moodle. Рівень статистичної значущості приймався на рівні $p < 0,05$.

Результати дослідження та обговорення. Враховуючи виклики останніх років, навчальний процес у Буковинському державному медичному університеті у період пандемії коронавірусу та на початку військової агресії проводився дистанційно з практичними заняттями в синхронному режимі з використанням платформи Google Meet та широким використанням системи Moodle. Ми проана-

лізували підсумкову успішність студентів у цей період, яка включає оцінку підсумкового модульного контролю та поточних результатів навчання студентів медичного факультету Буковинського державного медичного університету.

Статистичний аналіз активності студентів у системі Moodle виявив високу кореляцію між частотою використання платформи ($5,29 \pm 1,61$) та успішністю навчання студентів ($143,78 \pm 11,3$) на кафедрі пропедевтики внутрішньої медицини. Критерій Пірсона становить $r = 0,905$. Подібна закономірність спостерігається при аналізі кореляції між використанням Moodle та результатами навчання з теоретичних дисциплін на прикладі кафедри біоорганічної та біологічної хімії та клінічної біохімії ($7,64 \pm 1,96$ та $133,68 \pm 8,61$ відповідно). Критерій Пірсона становить $r = 0,901$. Порівняльний міждисциплінарний аналіз виявив тенденцію до частішого використання системи Moodle студентами з нижчими успіхами у вивченні біохімії. Це свідчить про те, що встановлена кореляція виникає при оцінюванні в межах однієї дисципліни, а частота використання може залежати від того, наскільки складним є матеріал для вивчення відповідно до навчальної програми дисципліни.

Ефективність використання Moodle простежується у статтях європейських вчених, зокрема під час вивчення моделі електронного навчання у вищих навчальних закладах Сербії, Боснії та Герцеговини і Литви. Серед іншого, було визначено вісім факторів, які впливали на задоволеність використанням електронного курсу (поведінковий намір використовувати в майбутньому, комуні-

кація, формат, якість інформації, ефективність, сприйнята корисність, задоволеність та якість системи) [11].

Використання системи Moodle сприяє впровадженню новітніх технологій та покращує освітній процес спільного колективного вирішення навчальних завдань, допомагає обмінюватися знаннями, дає студентам можливість взаємодіяти з матеріалами, викладачами та один з одним. Слід зазначити, що навіть найкраща система освіти не є ідеальною. У використанні дистанційної освіти виявлено відсутність централізованої системи сертифікації та акредитації електронних курсів; високу складність створення методичних матеріалів для дистанційного навчання; відсутність захисту авторських прав на освітнє програмне забезпечення від «злому»; психологічну та комп'ютерну неготовність викладачів; значні витрати на матеріальну базу. Але, незважаючи на проблемні ситуації, що виникають при використанні дистанційного навчання, його ефективність очевидна.

Не менш важливим моментом у впровадженні дистанційної освіти є вибір «платформи» як її основи. Дослідження показують, що найпоширенішими платформами сьогодні є Learning Space, Top Class, WebCT (версії 3-6), Black Board, Moodle. Усі перелічені вище системи, як показав досвід і практика, схожі між собою за своїм функціоналом. Водночас, з огляду на функціональні можливості та потенціал, найбільш доцільним є використання програми Moodle, є яка є безкоштовною системою управління навчанням (LMS) з відкритим кодом (Moodle – Open-source learning platform) (рис. 3):

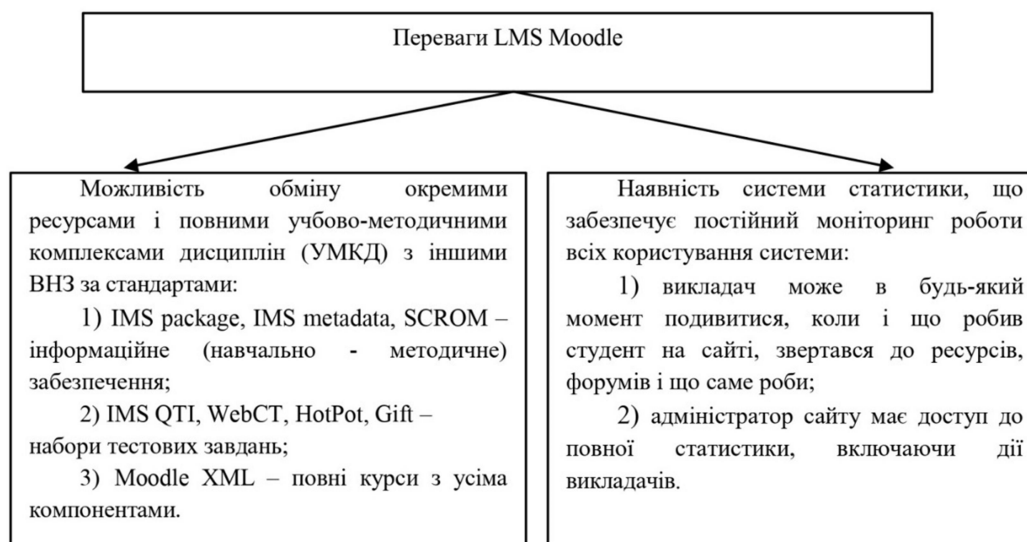


Рис. 3. Переваги LMS Moodle

Частота використання Moodle часто залежить від задоволеності студентів результатами навчання, що визначається якістю електронного навчання.

Результати показують, що якість інформації є найважливішим показником задоволеності студентів в умовах високої комунікації. Ці фактори

можуть посилюватися комбінованими механізмами освітнього процесу, такими як змішане та віртуальне навчання [10]. Сьогодні електронне навчання стало частиною складної інфраструктури, яка зараз вважається критично важливою для вищої освіти. Різні технології використання Moodle призводять до покращення набутих знань та оптимізації освітнього процесу в умовах сучасних викликів [12]. Виходячи з вищезазначеного, враховуючи проблеми, які можуть виникнути під час впровадження дистанційного навчання в Україні, ми пропонуємо наступний комплекс організаційних заходів для забезпечення належного рівня викладання в умовах воєнного стану: 1) враховуючи індивідуальні особливості навчальних закладів, надати їм більше самостійності у впровадженні технологій дистанційного навчання; 2) для отримання необхідного набору знань студенти повинні поєднувати дистанційне навчання з іншими формами навчання; 3) створення центрів підготовки викладачів до використання технологій дистанційного навчання; 4) розробка комплексу стандартів, спрямованих на досягнення максимальної ефективності впровадження дистанційного навчання.

Висновки. 1) з метою забезпечення максимальної безпеки усіх учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану, слід впроваджувати активну дистанційну освіту з можливістю ширшого використання асинхронного компоненту; 2) дистанційна освіта сприяє заміні традиційних форм отримання знань електронними ресурсами та новітніми методами; 3) дистанційна освіта допомагає уникнути багатьох незручностей та проблем, що виникають у сучасних умовах, розвиває інформаційну культуру; 4) використання платформи Moodle сприяє підвищенню успішності студентів у Буковинському державному медичному університеті як на теоретичних, так і на клінічних кафедрах.

Подальше удосконалення методів дистанційного навчання сприятиме удосконаленню навчального процесу в складних реаліях сучасного світу, що постійно змінюються.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ашиток Н., Галь Ю. Проблеми впровадження цифрових технологій в дистанційне навчання у вищій школі. *Молодь і ринок*. 2021. №11–12 (197–198). С. 33–38.
2. Василенко В., Борсуковська А., Яворська Ю. Особливості використання інструментів дистанційного навчання у закладах вищої освіти під час воєнного стану. *Вісник Книжкової палати*. 2023. № 7. С. 16–23.
3. Волосовець А.О., Слонецький Б.І., Зозуля І.С., Боброва, В.І., Івашченко, О.В., Вербицький, І.В., Савченко, Д.С. Особливості дистанційного навчання в рамках післядипломної підготовки лікарів з медицини невідкладних станів. *Медична освіта*. 2020. № 3. С. 5–8.
4. Горбатюк О.В. Дистанційна освіта в Україні: особливості та основні проблеми. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. № 28. С. 15–25.

5. Клокар Н.І. Методологічні основи запровадження дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації. 2012. *Шлях освіти*. № 4 (46). С. 38–41.

6. Марусей Т.В., Білик Т.Л. Сучасні тенденції розвитку дистанційної освіти в Україні. *Science, Research, Development. Pedagogy*. 2018. № 8. С. 14–17.

7. Федорченко С.В. Дистанційна освіта та місце психологічного забезпечення в ній. 2019. *Молодий вчений*. № 9 (73). С. 51–54.

8. Шевчук І., Шевчук А. Освітня аналітика крізь призму війни: виклики та можливості для вищої школи України. *Економіка та суспільство*. 2022. № 39. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-39-80> (дата звернення 14.06.2025)

9. Altbach P.G., Reisberg L., Rumbley L.E. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. Brill. 2019. pp. 17–19.

10. Costello E. Opening up to open source: looking at how Moodle was adopted in higher education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*. 2013. № 28(3). pp. 187–200. DOI: 10.1080/02680513.2013.856289

11. Damnjanovic V., Jednak S., Mijatovic I. Factors affecting the effectiveness and use of Moodle: students' perception. *Interactive Learning Environments*. 2015. № 23 (4). pp. 496–514. DOI: 10.1080/10494820.2013.789062

12. Perez-Perez M., Serrano-Bedia A-M., Pigueros G.G. An analysis of factors affecting students' perceptions of learning outcomes with Moodle. *Journal of Further and Higher Education*. 2020. № 44 (8). pp. 1114–1129. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1664730>

13. Sherman M., Puhovskiy E., Kambalova Y., Kdyrova I. The future of distance education in war or the education of the future (the Ukrainian case study). *Futurity Education*. 2022. № 2(3). pp. 13–22. DOI: <https://doi.org/10.57125/FED/2022.10.11.30>

REFERENCES

1. Ashytok, N. & Hal, Yu. (2021). Problemy vprovadzhennia tsyfrovyykh tekhnolohii v dystantsiine navchannia u vyshchii shkoli. [Problems of implementing digital technologies in distance learning in higher education]. *Youth & market*, No. 11–12 (197–198). pp. 33–38. [in Ukrainian].
2. Vasylenko, V., Borsukovska, A. & Yavorska, Yu. (2023). Osoblyvosti vykorystannia instrumentiv dystantsiinoho navchannia u zakladakh vyshchoi osvity pid chas voiennoho stanu [Peculiarities of using distance learning tools in higher education institutions during martial law]. *Bulletin of the Book Chamber*. No. 7. pp. 16–23. [in Ukrainian].
3. Volosovets, A.O., Slonetskyi, B.I., Zozulia, I.S., Bobrova, V.I., Ivashchenko, O.V., Verbytskyi, I.V. & Savchenko, D.S. (2020). Osoblyvosti dystantsiinoho navchannia v ramkakh pisliadyplomnoi pidhotovky likariv z medytsyny nevidkladnykh staniv [Peculiarities of distance learning within the framework of postgraduate training of emergency medicine doctors]. *Medical education*. No. 3. pp. 5–8. [in Ukrainian].
4. Horbatiuk, O.V. Dystantsiina osvita v Ukraini: osoblyvosti ta osnovni problemy (2020). Distance education in Ukraine: features and main problems]. *Pedagogical Education: Theory and Practice*. No. 28. pp. 15–25. [in Ukrainian].
5. Klokar, N.I. (2012). Metodolohichni osnovy zaprovadzhennia dystantsiinoho navchannia v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii [Methodological foundations of the introduction of distance learning in the system of advanced

САМОСТІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ХОРЕОГРАФІВ ЯК ЧИННИК ЇХ ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

training]. *The path of education*. No. 4 (46). pp. 38–41. [in Ukrainian].

6. Marusei, T.V. & Bilyk, T.L. (2018). Suchasni tendentsii rozvytku dystantsiinoi osvity v Ukraini [Current trends in the development of distance education in Ukraine]. *Science, Research, Development. Pedagogy. Science, Research, Development. Pedagogy*. No. 8. C. 14–17. [in Ukrainian].

7. Fedorchenko, S.V. (2019). Dystantsiina osvita ta mistse psykholohichnoho zabezpechennia v nii [Distance education and the place of psychological support in it]. *Young scientist*. No. 9 (73). pp. 51–54. [in Ukrainian].

8. Shevchuk, I. & Shevchuk, A. (2022). Osvitnia analityka kriz pryzmu viiny: vyklyky ta mozhlyvosti dlia vyshchoi shkoly Ukrainy [Educational analytics through the prism of war: challenges and opportunities for higher education in Ukraine]. *Economy and society*. No. 39. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-39-80> (Accessed 14 June 2025) [in Ukrainian].

9. Altbach, P.G., Reisberg, L. & Rumbley, L.E. (2019). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. Brill. pp. 17–19. [in English].

10. Costello, E. (2013). Opening up to open source: looking at how Moodle was adopted in higher education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*. No. 28(3). pp. 187–200. DOI: 10.1080/02680513.2013.856289 [in English].

11. Damnjanovic, V., Jednak, S. & Mijatovic, I. (2015). Factors affecting the effectiveness and use of Moodle: students' perception. *Interactive Learning Environments*. No. 23 (4). pp. 496–514. DOI: 10.1080/10494820.2013.789062 [in English].

12. Perez-Perez, M., Serrano-Bedia, A-M. & Piguera, G.G. (2020). An analysis of factors affecting students' perceptions of learning outcomes with Moodle. *Journal of Further and Higher Education*. No. 44 (8). pp. 1114–1129. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1664730> [in English].

13. Sherman, M., Puhovski, E., Kambalova, Y. & Kdyrova, I. (2022). The future of distance education in war or the education of the future (the Ukrainian case study). *Futurity Education*. No. 2(3). pp. 13–22. DOI: <https://doi.org/10.57125/FED/2022.10.11.30> [in English].

Стаття надійшла до редакції 02.08.2025

УДК 378.091.3:37.091.12.011]3-051:793.3

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.341528>

Ксенія Короткевич, доктор філософії, викладач кафедри хореографії
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1999-4618>

Ольга Соколова, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри фортепіанного виконавства і педагогіки мистецтва

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2110-3047>

САМОСТІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ХОРЕОГРАФІВ ЯК ЧИННИК ЇХ ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розкриваються сутнісні характеристики та визначено поняття “самостійна діяльність майбутніх викладачів хореографічних дисциплін”. Розкрито потенціал самостійної діяльності як чинника підвищення ефективності професійної підготовки здобувачів вищої хореографічної освіти, специфіка якої полягає в органічному поєднанні інтелектуальної, художньо-творчої та рухової (кінезіологічної) складових. Визначено, що самостійна навчальна діяльність майбутніх викладачів хореографії базується на таких видах активності у процесі навчання, як: здатність до самоорганізації, прояви вольових якостей; високий ступінь розвитку мотивації та цільового визначення у навчанні; спроможність реалізовувати самоосвіту, самонавчання.

Ключові слова: самостійна діяльність; майбутні педагоги-хореографи; самоосвіта; самоорганізація; мотивація; професійна підготовка; здобувачі освіти.

Лім. 7.

Kseniia Korotkevych, Doctor of Philosophy, Lecturer of the Choreography Department,
Mykhaylo Drahomanov Ukrainian State University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1999-4618>

Olha Sokolova, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of the Piano Performance and Art Pedagogy Department,

Mykhaylo Drahomanov Ukrainian State University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2110-3047>

AUTONOMOUS ACTIVITY OF PROSPECTIVE CHOREOGRAPHY EDUCATORS AS A DETERMINANT OF THEIR EFFECTIVE PROFESSIONAL TRAINING

The article reveals the essential characteristics and defines the concept of “autonomous activity of prospective choreography educators”, which is interpreted as a psychological phenomenon, which consists in the ability to personally: determine educational goals, navigate educational problems and find their own creative approaches to their solution, manage

САМОСТІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ХОРЕОГРАФІВ ЯК ЧИННИК ЇХ ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

oneself in the implementation of educational and artistic projects, carry out artistic and pedagogical self-realization by means of choreography. The potential of independent activity as a factor in increasing the efficiency of professional training of applicants for higher choreographic education is revealed, the specificity of which lies in an organic combination of intellectual, artistic-creative and motor (kinesiological) components, which are realized on the basis of the integration of various mental states and manifested through individual features of the performance of various types of educational activities (scientific-theoretical, organizational-methodological, pedagogical-teaching, rehearsal and training, artistic and performing). It is determined that the independent educational activity of future choreography teachers is based on such types of activity in the learning process as: the ability to self-organize, manifestations of volitional qualities; a high degree of development of motivation and target definition in learning; the ability to implement self-education, self-learning.

Keywords: independent activity; future teachers-choreographers; self-education; self-organization; motivation; professional training; students.

Постановка проблеми. Вища освіта в Україні та світі поступово, проте спрямовано переходить на таку систему навчання, коли змінюються функції викладачів і студентів та засоби передачі і засвоєння знань, досвіду. Мова йде про посилення ролі творчо-самостійної діяльності студентів у здобутті професійної освіти і переорієнтації з пізнавально-інформаційних на організаційно-мотивуючі форми навчання. “Визнаною концепцією дидактики вищої школи країн Євросоюзу є те, що основне завдання навчання полягає не у викладенні готових знань, а в організації активної самостійної діяльності студентів, головною відмінною рисою якої є здатність засвоювати і використовувати на практиці інновації та вміння приймати оптимальні рішення. Вища школа покликана організувати навчальну роботу таким чином, щоб студенти не тільки оволодівали обсягом інформації, яка дозволила б вільно орієнтуватися у професійній сфері, але і розвивати потребу в самостійному поповненні багажу знань, виробляти уміння орієнтуватися у потоках інформації, використовувати їх для власного професійного становлення” [1, 14–15].

Аналіз основних досліджень і публікацій. Останнім часом проблема вивчення потенціалу самостійної роботи студентів у процесі професійної підготовки постає в центрі уваги багатьох українських та закордонних науковців, які розглядають її у різних аспектах, а саме як: психічну активність та показник вольових якостей особистості (О. Малихін, Л. Савенкова та ін.); результат внутрішньої мотивації учіння (Н. Миرونчук, Л. Музика та ін.); здатність до самоосвіти та самонавчання (М. Дубінка, Є. Кулик та ін.); вміння самостійно організувати себе на продуктивну діяльність (Л. Журавська, Ю. Тесленков та ін.); організація самостійної роботи студентів в умовах змішаної форми навчання (Н. Бойко, М. Сурякова та ін.). Потенціал самостійної роботи у підготовці студентів-хореографів висвітлюється у дослідженнях Л. Андрощук, К. Короткевич, О. Соколової та ін.

Мета статті полягає у визначенні сутнісних характеристик самостійної навчальної діяльності майбутніх викладачів-хореографів як важливого чинника удосконалення їх професійної підготовки з

урахуванням специфіки їх профільної мистецької освіти та особливостей змістового наповнення навчальних компонентів.

Виклад основного матеріалу. Глибокий аналіз визначеної проблеми вимагає всебічного дослідження синонімічних понять “самостійна робота” та “самостійна діяльність”, зокрема у контексті професійної підготовки майбутніх викладачів хореографії. Історія становлення людського суспільства, його організації та розвитку наводять численні приклади осмислення самостійності людини в усіх її проявах та різновидах, зокрема, як здатність самостійно і незалежно здобувати нові знання, пізнавати і тлумачити явища оточуючого світу, освоювати його практично. У загальному вигляді під самостійною діяльністю розуміється процес виконання людиною якихось дій без допомоги та втручання інших, на основі власного планування, організації, керування, контролювання та оцінки, а також опори на свої знання і досвід.

В галузі освіти навчання виступає основним видом діяльності здобувачів. Цей процес сучасні вчені розглядають як дуалістично-організаційну форму взаємодії або автономії учасників освіти, що реалізується: 1) як співпраця, спільна робота учнів (студентів) з викладачем; 2) робота особистості над собою, власний саморозвиток, самоосвіта.

Стосовно другої позиції, “існує цілком справедлива думка: де б і коли людина не вчилася, виходить так, що вона вчиться сама. Адже тільки вона самостійно здатна формулювати цілі та обирати напрямки навчальної діяльності, реалізовувати й контролювати процеси учіння, планувати, прогнозувати та досягати запланованих результатів” [3, 44]. Л. Савенкова дає таке визначення: “Самостійна робота – це форма навчання, коли студент засвоює необхідні знання, оволодіває уміннями і навичками, навчається плановірно, систематично працювати, мислити, формує свій стиль розумової діяльності. Відмінність її від інших форм навчання в тому, що вона передбачає здатність студента самому організувати свою діяльність відповідно до поставлених завдань” [6, 19]. М. Дубінка трактує означену діяльність як “будь-яку діяльність особистості, яку вона здійснює відповідно до поставлених перед нею цілей без участі керівника, засіб реалізації освіти та

самоосвіти” [2, 67]. “Самостійна навчальна робота сприяє формуванню особистого досвіду самонавчання й прищеплює смак до самоосвіти. Одним із шляхів ефективності самостійної роботи є оволодіння засобами організації навчального часу, що сприяє також регуляції життєдіяльності людини в цілому”, – підкреслює М. Сурякова [7, 155].

На основі цього визначаємо *самостійну діяльність здобувачів вищої хореографічної освіти* як психологічний феномен, що полягає у здатності персонально: визначати освітні цілі, орієнтуватися в освітніх проблемах та знаходити власні творчі підходи до їх вирішення, керувати собою в реалізації навчальних і мистецьких проєктів, здійснювати художню і педагогічну самореалізацію засобами хореографії.

Сучасні дослідники розглядають самостійну навчальну діяльність майбутніх викладачів хореографії у світлі змісту професійної освіти та пов’язують з такими провідними видами активності здобувачів у процесі підготовки, як:

- здатність до самоорганізації, прояви вольових якостей;
- високий ступінь розвитку мотивації та цільового визначення у навчанні;
- спроможність реалізовувати самоосвіту, самонавчання.

Їх розгляд необхідний для чіткого розуміння сутнісних характеристик та значення самостійної діяльності у професійній підготовці майбутніх викладачів хореографії.

Специфіка означеної підготовки студентів-хореографів полягає в органічному поєднанні інтелектуальної, художньо-творчої та рухової (кінезіологічної) діяльності, що реалізується на основі інтеграції різноманітних психічних станів та проявляються через індивідуальні особливості виконання різних видів освітньої діяльності (науково-теоретична, організаційно-методична, педагогічно-викладацька, художньо-виконавська, репетиційно-тренувальна). З урахуванням цього і варто розглядати самостійну діяльність студентів-танцівників, аналізуючи, яким чином їх вольова сфера та здатність до самоорганізації, професійна умотивованість щодо досягнення високих результатів навчання, реалізація власної самоосвіти і творчого потенціалу може позитивно впливати на якість освітніх результатів.

Вважаємо, що ефективна самостійна навчальна робота студентів-хореографів можлива лише на основі персональної реалізації власної освіти, яка здійснюється на основі психічної та емоційної самоорганізації, саморегуляції та самоконтролю навчання. Самоорганізована особистість відрізняється тим, що цілеспрямовано прагне самостійно визначати цілі своєї діяльності, пізнавати внутрішні резерви (емоційні, фізичні, інтелектуальні та ін.), скеровувати поведінку, стиль життя, приймати важли-

ві рішення. Самоорганізованість студентів-хореографів може проявлятися в уміннях психологічно налаштовуватись на освітню і художньо-виконавську роботу; визначати головні і другорядні цілі; концентруватися та зберігати активний робочий стан протягом визначеного часу; самостійно працювати з навчальними матеріалами; раціонально організовувати тренування і самопідготовку; розробляти графік занять, режим праці і відпочинку, розпорядок правильного харчування тощо.

“У хореографічній виконавській діяльності її успішність багато в чому залежить від функціональної розвиненості психомоторних, сенсомоторних процесів, емоційної стійкості та здатності танцівника до рухової самоорганізації та саморегуляції. Для нього важливо вміти зберігати адекватне сприйняття і здійснювати миттєве осмислення та аналіз усіх компонентів танцю, художньо-виконавських завдань, а також самостійно контролювати і регулювати весь процес розгортання й розвитку у часі і просторі художньо-хореографічного образу” [3, 62].

“Мотивація є одним із провідних факторів успішного навчання молоді, а отже, її професійного становлення”, – вказує Л. Музика [4, 184]. Стійка мотивація майбутнього професіонала виступає як джерело внутрішньої сили, що спонукає і спрямовує його дії у чітко визначеному напрямку власного розвитку та веде до ефективних результатів навчання. Умотивована особистість вміє формулювати стратегічні цілі, непереборно рухатися до їх реалізації на основі постійної роботи над собою, глибокого рефлексійного аналізу та оцінки власної діяльності.

У контексті феномену самостійності студентів-хореографів варто вести мову про їх самотивацію, яка виникає та реалізується в разі: виникнення та мобілізації внутрішніх, індивідуально-значущих мотивів діяльності; наявності енергії та емоційного джерела натхнення у здобутті майбутньої професії та відчуття її важливості і привабливості; непереборного бажання творчо самовиражатися засобами хореографії.

Самоосвіту або самонавчання дослідники трактують як: “керовану самим студентом систематичну пізнавальну діяльність, спрямовану на досягнення мети вдосконалення його освіти” [4, 103]; “освітню діяльність, що проходить за межами визначеного освітнім закладом навчального процесу, на основі самостійної ініціативи та організації власними силами студента” [3, 45]; “своєрідний вид навчання протягом усього життя, процес продовженого і поширеного навчання, який веде до збагачення інтелекту та розвитку особистості загалом, відповідно до її ідейних, соціальних, професійних та індивідуальних потреб” [2, 69].

Важливість формування здатності до самоосвіти обумовлюється умовами організації навчання

САМОСТІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ХОРЕОГРАФІВ ЯК ЧИННИК ЇХ ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

студентів на теперішньому етапі, коли постійно зменшується кількість аудиторних занять та необхідна опора на самостійну ініціативу, автономність освітньої роботи здобувачів. У контексті специфіки кінезіологічної підготовки хореографів їх здатність до самонавчання допомагає більш чітко реалізовувати самоспостереження і самоконтроль за власними фізіологічними станами та відчуттями, своєчасне виявлення проблем виконавського апарату та застосування спеціальних прийомів оздоровлення та реабілітації організму.

Висновки. Таким чином, аналіз проблеми впровадження самостійної навчальної діяльності майбутніх викладачів хореографічних дисциплін засвідчив її актуальність та дозволив обґрунтувати психолого-педагогічні основи вирішення, як на теоретичному, так і творчо-практичному рівнях. Визначені у статті особливості організації самостійної роботи студентів-танцівників розглянуті у світлі провідних видів навчальної активності та змістового контенту професійної підготовки здобувачів вищої хореографічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко Н.І. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук. НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 266 с.
2. Дубінка М.М. Самоосвіта особистості майбутнього фахівця як вища форма його самовираження. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2019. № 62, Т. 2. С. 65–70. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/62/part_2/15.pdf
3. Короткевич К.Є. Формування умінь навчальної самоорганізації майбутніх викладачів хореографічних дисциплін у процесі фахової підготовки: дис. ... д-ра філософії. ЦДУ імені Володимира Винниченка. Кропивницький, 2023. 237 с.
4. Кулик Є. Дидактична характеристика процесу самоосвіти. *Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний посібник*, 2006. №1 (19). С. 102–107.
5. Музика Л. Деякі особливості формування мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано. *Молодь і ринок*, 2025. № 5–6 (237–238). С. 185–188. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.332808>
6. Савенкова Л.В. Формування у студентів педагогічного університету вмінь і навичок самостійної роботи засобами бібліотечних технологій (монографія). Київ: Освіта України, 2008. 214 с.
7. Сурякова М.В. Роль самостійної роботи у професійній підготовці фахівця. *Вісник Дніпропетровського*

університету імені Альфреда Нобеля. Серія “Педагогіка і психологія”, 2011. № 2 (2). С. 154–159.

REFERENCES

1. Boiko, N.I. (2007). Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv vyshchikh navchalnykh zakladiv v umovakh zastosuvannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Organization of independent work of students of Higher Educational Institutions in the context of the application of information and communication technologies]. *Candidate's thesis*. Drahomanov National Pedagogical University. Kyiv, 266 p. [in Ukrainian].
2. Dubinka, M.M. (2019). Samoosvita osobystosti maibutnoho fakhivtsia yak vyshcha forma yoho samovyrazhennia [Self-education of the personality of the future specialist as the highest form of his self-expression]. *Pedagogy of Formation of Creative Personality in Higher and Secondary Schools*, No. 62, Vol. 2. pp. 65–70. Available at: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/62/part_2/15.pdf [in Ukrainian].
3. Korotkevych, K.Ye. (2023). Formuvannia umin navchalnoi samoorganizatsii maibutnikh vykladachiv khoreografichnykh dysyplin u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of skills of educational self-organization of future teachers of choreographic disciplines in the process of professional training]. *Candidate's thesis*. Central Ukrainian Editorial University named after Volodymyr Vynnychenko. Kropyvnytskyi, 237 p. [in Ukrainian].
4. Kulyk, Ye. (2006). Dydaktychna kharakterystyka protsesu samoosvity [Didactic characteristics of the process of self-education]. *Higher Education of Ukraine: Theoretical and Scientific-Methodological Manual*. No. 1 (19), pp. 102–107. [in Ukrainian].
5. Muzyka, L. (2025). Deiaki osoblyvosti formuvannia motyvatsii maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v protsesi navchannia hry na fortepiano [Some features of the formation of motivation of future teachers of musical art in the process of learning to play the piano]. *Youth & market*. No. 5–6 (237–238). pp. 185–188. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.332808> [in Ukrainian].
6. Savenkova, L.V. (2008). Formuvannia u studentiv pedahohichnoho universytetu vmin i navychok samostiinoi roboty zasobamy biblioteknykh tekhnolohii: (monohrafiia) [Formation of pedagogical university students' skills and abilities of independent work by means of library technologies]. Kyiv, 214 p. [in Ukrainian].
7. Suriakova, M.V. (2011). Rol samostiinoi roboty u profesiinii pidhotovtsi fakhivtsia [The role of independent work in the professional training of a specialist]. *Bulletin of Alfred Nobel Dnipropetrovsk University. Series “Pedagogy and Psychology”*, No. 2 (2), pp. 154–159. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 24.07.2025



“Навчання починається з діяльності”.

Йоганн Генріх Песталоцці
швейцарський педагог



УДК 371.134:004.738.5:377.5

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.336778>

Тарас Паска, доктор філософії, асистент кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4579-388X>

Юлія Воробчак, студентка
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6778-2207>

Вікторія Бурчак, студентка
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6419-4587>

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена дослідженню потенціалу соціальних мереж як засобу формування мотивації до професійного зростання майбутніх педагогів закладів професійної освіти в умовах цифровізації. Розкрито сутність понять “соціальна мережа” та “мотивація”, обґрунтовано їх взаємозв’язок у контексті професійної підготовки педагогів. Показано, що соціальні мережі, поєднуючи комунікаційний, інформаційний, інтерактивний та мультимедійний потенціал, сприяють розвитку внутрішньої й зовнішньої мотивації. Окреслено класифікацію платформ за функціональним призначенням та наведено результати експерименту серед студентів Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Встановлено, що соціальні мережі активно використовуються студентами для підвищення професійної компетентності, особливо через участь у вебінарах, онлайн-курсах, професійних дискусіях, створення навчальних відео та блогів.

Ключові слова: соціальні мережі; мотивація; професійна освіта; цифрові технології; професійне зростання; майбутні педагоги; мотиваційні стратегії навчання; цифрове освітнє середовище; сучасні освітні технології; інтерактивне навчання.

Табл. 1. Літ. 11.

Taras Paska, Doctor of Philosophy, Assistant of the Bohdan Stuparyk
Pedagogy and Educational Management Department,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4579-388X>

Yuliia Vorobchak, Student of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6778-2207>

Victoria Burchak, Student of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6419-4587>

SOCIAL NETWORKS AS A MEANS OF FORMING MOTIVATION FOR PROFESSIONAL GROWTH OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

The article is devoted to a comprehensive study of the potential of social networks as an effective means of forming motivation for the professional growth of future teachers of vocational education institutions in the context of the digitalization of the educational space. The essence of the concepts of “social network” and “motivation” is revealed, their relationship in the context of teacher training is analyzed. It is substantiated that social networks, combining communication, information, interactive, and multimedia potential, create favorable conditions for the development of internal and external motivation, stimulate cognitive activity, creative expression, involvement in professional communities, and the formation of professional identity. The author outlines the classification of social networks by functional purpose: universal communication platforms (Facebook, Instagram), short and dynamic video content services (TikTok), professionally oriented networks (LinkedIn), video hosting (YouTube), as well as specialized online educational communities and forums.

The article presents the results of an experimental study conducted among students majoring in “Vocational Education. Digital Technologies” at Vasyl Stefanyk Precarpathian National University that showed the most respondents actively use social media to improve their professional competence. Students consider participation in webinars, online courses, professional discussions, creating and watching training videos, blogging, and participating in challenges, and international online projects to be the most effective activities.

It is established that social networks have a positive impact on maintaining a sustainable interest in the teaching profession, promote the development of self-learning skills, and increase the level of readiness for continuous professional development. The conclusions emphasize the need for targeted integration of social networks into the system of training future teachers,

development of methodological recommendations, creation of online pedagogical communities and introduction of innovative digital tools into the educational process.

Keywords: *social networks; motivation; professional education; digital technologies; professional growth; future teachers; motivational learning strategies; digital educational environment; modern educational technologies; interactive learning.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку української освіти відбувається в умовах глибоких соціально-економічних трансформацій, цифровізації суспільства та активного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у всі сфери життя. Майбутні педагоги закладів професійної освіти навчаються в середовищі, де цифровий простір і соціальні мережі стали невід'ємною частиною щоденної комунікації, отримання інформації та професійної взаємодії. У таких умовах особливої актуальності набуває проблема формування внутрішньої мотивації до безперервного професійного зростання, адже саме вона визначає готовність майбутніх фахівців до успішної самореалізації в освітньому просторі. Використання соціальних мереж у навчальних і професійно-орієнтаційних цілях відкриває нові можливості для формування освітніх траєкторій, розвитку педагогічних компетентностей і професійної рефлексії здобувачів освіти. Водночас виникає необхідність наукового обґрунтування механізмів ефективного застосування соціальних мереж як інструмента мотиваційного впливу на студентів.

Виклики сучасності – воєнний стан, глобалізаційні процеси, стрімкий розвиток цифрових технологій – змушують переглядати підходи до організації підготовки майбутніх педагогів та активніше інтегрувати інноваційні інструменти у процес професійного становлення. Соціальні мережі, які до недавнього часу розглядалися переважно як засіб неформального спілкування, дедалі частіше використовуються для створення професійних спільнот, поширення навчального контенту, обміну досвідом та участі у професійних дискусіях. Проте їхній потенціал у формуванні мотивації майбутніх педагогів до професійного зростання досліджений недостатньо. Існує потреба у визначенні педагогічних умов, методів та форм діяльності, які б забезпечували ефективне використання соціальних мереж для стимулювання пізнавальної активності, професійної самоосвіти та прагнення до вдосконалення педагогічної майстерності.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Використання соціальних мереж як засобу професійного зростання та формування мотивації майбутніх педагогів активно досліджується сучасними науковцями. Зокрема, увагу приділяють впливу мережових платформ на професійний розвиток, цифровізації освітнього середовища у працях В. Бикова, О. Бокшиц, М. Голованя, Г. Жабєєва, М. Жалдака, Ю. Жука, Н. Задорожної, І. Камен-

ської, Л. Карташової, А. Крижановського, М. Кривонос, В. Кухаренка, Г. Кучаковської, С. Литвиної, Н. Морзе, О. Радкевича, С. Сисоевої, Н. Тверезовської, О. Яшенка та ін. Дослідники також наголошують, що соціальні мережі, завдяки інтерактивності, мультимедійності та мережевій взаємодії, створюють широкі можливості для розвитку творчих здібностей, формування пізнавального інтересу та стійкої професійної мотивації здобувачів освіти.

Теоретичні засади мотивації як рушійної сили діяльності особистості представлені у працях Т. Голубенко, А. Квятковської, О. Ковальнової, В. Корнієнко, І. Кипич, І. Крамаренко, М. Левченко, А. Лукіянчук, О. Маєвської, А. Мельник, О. Пінської, Н. Родінової, Н. Скрипник, О. Тіщук, С. Феденько, А. Цапко, Т. Чернової, В. Шкраб'юк та ін. Сучасне розуміння мотивації як поєднання внутрішніх і зовнішніх чинників відображено у працях А. Лукіянчук, навчальна мотивація як усвідомлена самостійна активність – у дослідженнях О. Маєвської, О. Тіщук, Т. Чернової, у свою чергу О. Пінська акцентує на професійній мотивації як ціннісно-смісловій спрямованості особистості.

Водночас, питання методичного забезпечення використання соціальних мереж як засобу формування мотивації до професійного зростання майбутніх педагогів закладів професійної освіти, визначення оптимальних форм і стратегій їх інтеграції в освітній процес залишаються недостатньо дослідженими.

Мета статті полягає у дослідженні можливостей та механізмів використання соціальних мереж як ефективного засобу формування мотивації до професійного зростання майбутніх педагогів закладів професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. В умовах реалізації Концепції цифрової трансформації освіти і науки України на період до 2026 року (2021) особливої ваги набуває питання створення дієвого цифрового освітнього простору, який забезпечуватиме майбутнім педагогам закладів професійної освіти можливість інтегрувати сучасні технології у власну професійну підготовку. Документ визначає необхідність удосконалення цифрового контенту, оновлення організаційних форм, методів та засобів навчання, розвитку цифрової інфраструктури та забезпечення рівного доступу всіх учасників освітнього процесу до якісного інтернет-з'єднання [5]. У цьому контексті соціальні мережі розглядаються не лише як інструмент міжособистісної комунікації, а й як потужний ресурс професійного зростання, здатний мотивувати здобувачів освіти до активної

самоосвітньої діяльності та участі в професійних спільнотах.

Перш ніж аналізувати освітній потенціал соціальних мереж, доцільно визначити сутність самого поняття. Як зазначено у “Великій українській енциклопедії”, соціальна мережа – це “веб-сайт або додаток, заснований на інтернет-технологіях; платформа для комунікацій користувачів, що надає їм можливість зв’язуватися, створюючи особисті інформаційні профілі, надаючи доступ до цих профілів іншим користувачам, створюючи спільноти зі спільними зацікавленнями” [2]. Дослідник А. Крижановський визначає соціальну мережу як “сайт, створений з метою пошуку, знайомств та спілкування людей” [7, 277].

На думку науковиці М. Кривонос, соціальні мережі – це “новий засіб комунікації, що виник з появою Інтернету, призначений, в першу чергу, для організації соціальних відносин. Це автоматизоване соціальне середовище, яке дає можливість для міжособистісного та групового спілкування без жодних обмежень користувачів з однаковими інтересами” [6, 157]. Таким чином, соціальні мережі виступають універсальними платформами для комунікації, співпраці та обміну знаннями, що відкриває перспективи їхнього ефективного використання в освітньому середовищі.

Водночас формування мотивації до професійного зростання у майбутніх педагогів неможливе без чіткого розуміння поняття “мотивація”. “Велика українська енциклопедія” визначає її як “психологічний чинник, що спонукає або заохочує особу до дії” [1]. Дослідниця А. Лукіяничук пропонує більш розгорнуте визначення, трактуючи мотивацію як “сукупність особистісних та ситуативних факторів, які спонукають до активності (діяльності) людини” [9, 4].

У науковій літературі виокремлюють внутрішні та зовнішні джерела мотивації: перші пов’язані з прагненням особистості до самовдосконалення, пізнання, досягнень; другі – зумовлені соціальними чинниками, такими як оцінки, винагороди, заохочення чи контроль. Ці положення особливо важливі у професійній освіті, де від мотиваційної складової залежить ефективність засвоєння майбутнім педагогом професійних знань і навичок.

Професійна мотивація, як наголошує науковиця О. Пінська, є “системою цілей, потреб, що спонукають студента до активного засвоєння знань, оволодіння вміннями і навичками, свідомого ставлення до професії” [10]. Таким чином, вона стає ключовим чинником у формуванні професійної компетентності майбутніх педагогів, визначаючи рівень їхньої готовності до практичної діяльності та прагнення до безперервного професійного вдосконалення. Важливим аспектом є те, що розвиток професійної мотивації неможливий без створення від-

повідного інформаційно-освітнього середовища, у якому соціальні мережі можуть виконувати роль каталізатора.

Сучасні дослідження (В. Ковальчук, Н. Винницька, О. Жигайло) підтверджують, що “цифрові засоби сприяють підвищенню мотивації до навчання, оскільки дають змогу використовувати візуалізацію, анімацію, інтерактивні вправи та симуляції, які роблять освітній процес більш захопливим” [4, 18]. Це безпосередньо стосується соціальних мереж, адже вони поєднують мультимедійні можливості, інтерактивність та мережеву взаємодію. При цьому дослідники І. Каменська та О. Бокшиц наголошують, що “учасникам освітнього процесу доцільно використовувати соціальні мережі як інструмент неформальної освіти для особистих потреб, для пошуку мотивації та натхнення з метою розширити можливість саморозвитку, самореалізації та здобути нові знання і практичний досвід” [3, 308]. Це означає, що платформи на кшталт Facebook, Instagram, LinkedIn або YouTube можуть виступати додатковими майданчиками для професійного становлення майбутніх педагогів.

Як зазначає Г. Кучаковська, “впровадження соціальних мереж сприяє підвищенню мотивації до навчання, індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу, стимулюванню розвитку творчих здібностей та пізнавального інтересу студентів, колаборації, комунікації, вмінню працювати в колективі” [8, 146]. Це твердження підкреслює універсальний характер соціальних мереж, які, будучи інтегрованими в освітній процес, можуть значно розширити його потенціал. Соціальні платформи дають змогу не лише обмінюватися інформацією, але й організовувати проектну діяльність, проводити дискусії, створювати мультимедійні навчальні матеріали, здійснювати взаємне оцінювання та зворотний зв’язок. Таким чином, вони створюють умови для активної залученості студентів у професійну діяльність ще під час навчання.

У контексті професійної підготовки педагогічних кадрів важливою є позиція О. Радкевича, який наголошує, що соціальні мережі відіграють значну роль у професійному розвитку педагогічних працівників закладів професійної освіти, оскільки такий розвиток здійснюється “на засадах саморозвитку – як основної парадигми інформаційно-педагогічної діяльності” [11, 91]. Цей підхід підтверджує, що педагог не обмежується лише формальними програмами підвищення кваліфікації, а активно використовує доступні онлайн-ресурси для самостійного оволодіння новими знаннями та методами.

У сучасному освітньому просторі соціальні мережі поступово утверджуються як потужний інструмент освітньої взаємодії, здатний поєднувати формальні та неформальні підходи до навчання,

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

сприяти організації комунікації між викладачами, студентами, роботодавцями та професійними спільнотами. Їхнє використання дозволяє створювати середовище постійного інформаційного обміну, яке виходить за межі аудиторних занять і продовжується у цифровому середовищі. Завдяки цьому майбутні педагоги отримують доступ не лише до навчального контенту, але й до широкого спектра професійних ресурсів, що допомагає формувати комплексне бачення власної педагогічної діяльності. Соціальні мережі стають не лише майданчиком для публікації матеріалів, а й простором для дискусій, пошуку нових методів роботи та обміну успішними педагогічними практиками.

На основі аналізу наукової літератури та власного практичного досвіду нами сформовано класифікацію соціальних мереж, що можуть ефективно використовуватися у професійній підготовці майбутніх педагогів закладів професійної освіти. Перша група – універсальні платформи для спілкування та обміну інформацією, зокрема Facebook і Instagram, які дозволяють створювати професійно-орієнтовані групи, сторінки та події для обговорення методики викладання професійних дисциплін, обміну дидактичними матеріалами та координації студентських і педагогічних проєктів. Друга група – соціальні мережі, орієнтовані на короткий

динамічний відеоконтент, зокрема TikTok, що дедалі активніше використовується для поширення міні-лекцій з методики викладання, демонстрації виробничих процесів і практичних навичок, необхідних у підготовці фахівців робітничих професій. Третя група – професійно-орієнтовані платформи, такі як LinkedIn, які створюють широкі можливості для налагодження контактів із викладачами, майстрами виробничого навчання та роботодавцями, а також для обміну досвідом з упровадження інноваційних підходів у закладах професійної освіти. Четверта група – відеохостинги, серед яких провідне місце посідає YouTube як ресурс для розміщення та перегляду відеоуроків з професійно-практичної підготовки, методичних семінарів і педагогічних експериментів. П'ята група – спеціалізовані освітні онлайн-спільноти та форуми, які спрямовані на взаємодію виключно в контексті професійної освіти, забезпечуючи обмін досвідом, колективну розробку навчальних матеріалів та підтримку інноваційних ініціатив у сфері підготовки майбутніх педагогічних кадрів.

Нами укладено таблицю 1, яка узагальнює та систематизує роль різних типів соціальних мереж у формуванні мотивації до професійного зростання майбутніх педагогів закладів професійної освіти, зокрема їхні освітні та мотиваційні можливості.

Таблиця 1

Соціальні мережі як інструмент формування мотивації до професійного зростання майбутніх педагогів закладів професійної освіти

№	Тип соціальної мережі	Приклади платформ	Освітні можливості, що формують мотивацію	Мотиваційні та професійні можливості для майбутніх педагогів закладів професійної освіти
1	Універсальні комунікаційні платформи	Facebook, Instagram	Створення груп для обміну досвідом, організація обговорень педагогічних методик, підтримка колективної роботи	Сприяння самореалізації, розширення професійних контактів, отримання схвалення і визнання
2	Платформи короткого відеоконтенту	TikTok	Поширення мотиваційних міні-лекцій, демонстрація практичних навичок, залучення через креативний контент	Формування професійного іміджу, підвищення внутрішньої мотивації через взаємодію з аудиторією
3	Професійно-орієнтовані мережі	LinkedIn	Участь у дискусіях, обмін досвідом, доступ до нових знань і тенденцій у закладах професійної освіти	Мотивація до самовдосконалення, розширення мережі для кар'єрного розвитку
4	Відеохостинги	YouTube	Перегляд та створення навчальних і мотиваційних відеоматеріалів, майстер-класів	Натхнення через приклади успішних педагогів, розвиток творчих здібностей
5	Спеціалізовані освітні спільноти	Освітні форуми, Edmodo, Google Classroom	Спільна розробка матеріалів, обговорення викликів та успіхів у закладах професійної освіти	Підтримка професійного розвитку, стимулювання колективної мотивації

Соціальні мережі відкривають широкі можливості для професійного зростання майбутніх педагогів закладів професійної освіти. Вони забезпечують доступ до актуальної інформації, сприяють самонавчанню, формуванню професійної ідентичності та навичок створення і поширення власного освітнього контенту. Використання таких платформ, як Facebook, Instagram, TikTok, YouTube, дозволяє організовувати групи для обміну матеріалами, вести блоги, створювати навчальні відео й обговорювати сучасні педагогічні технології в онлайн-спільнотах.

Механізми мотиваційного впливу соціальних мереж охоплюють як внутрішні, так і зовнішні стимули. Особиста зацікавленість у професійному самовираженні, зворотний зв'язок від спільноти, участь у челенджах, вебінарах, конкурсах формують сталу мотивацію до розвитку. Такі активності, як ведення блогів, участь у професійних групах у Facebook чи LinkedIn, сприяють обміну досвідом і включенню майбутніх педагогів у процес безперервного навчання, поєднуючи пізнавальний і практичний аспекти їхньої підготовки.

З метою виявлення особливостей впливу соціальних мереж на формування мотивації до професійного зростання майбутніх педагогів закладів професійної освіти кафедрою педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (ПНУ ім. В. Стефаника) упродовж 2024–2025 рр. проведено експериментальне дослідження. У ньому взяли участь 45 студентів освітнього рівня бакалавр, що навчаються за спеціальністю “Професійна освіта. Цифрові технології” педагогічного факультету. Для збору емпіричних даних використано метод анкетування за авторською анкетною на тему “Роль соціальних мереж у формуванні мотивації до професійного зростання майбутніх педагогів закладів професійної освіти”. Анкета містила як закриті запитання, так і питання відкритого типу, що стимулювали респондентів до висловлювання власних думок і пропозицій.

Аналіз результатів дослідження засвідчив, що 51 % опитаних студентів мають високий або вищий за середній рівень усвідомлення можливостей соціальних мереж у контексті професійного розвитку, 44 % – середній рівень, а лише 5 % – низький рівень.

У процесі опитування було з'ясовано, якими соціальними мережами студенти користуються найчастіше для професійного та освітнього зростання. Найбільш популярними виявилися: Instagram (87 %), TikTok (82 %), YouTube (80 %), Facebook (69 %), LinkedIn (42 %). Значно меншою популярністю користуються спеціалізовані освітні спільноти, такі як Edmodo чи міжнародні освітні форуми (близько 18 %).

Особливий інтерес становить розподіл відповідей на питання про види активності, які найбільше мотивують студентів у соціальних мережах. Найчастіше респонденти відзначали перегляд та участь у вебінарах, онлайн-курсах і майстер-класах (78 %), ведення або читання професійних блогів (64 %), участь у професійних дискусійних групах (60 %), перегляд навчальних відео з професійної підготовки (58 %).

Окремим блоком було з'ясовано, як саме використання соціальних мереж впливає на внутрішню та зовнішню мотивацію студентів. Згідно з результатами опитування, 72 % респондентів вважають, що соціальні мережі допомагають підтримувати постійний інтерес до обраної професії; 68 % – що вони стимулюють прагнення до саморозвитку; 56 % – що дають змогу відчувати професійну причетність через участь у спільнотах; 49 % – що вони підсилюють мотивацію завдяки визнанню результатів роботи з боку колег і викладачів.

Цікавими є результати аналізу відповідей на питання про мотиваційні стратегії навчання, реалізовані через соціальні мережі. Найбільш ефективними студенти вважають: створення власних навчально-методичних відео і публікація їх у соцмережах (71 %), онлайн-челенджі та конкурси професійної майстерності (66 %), участь у міжнародних освітніх флешмобах (58 %), співпрацю в освітніх проєктах через онлайн-групи (51 %).

Важливим було з'ясувати також, як респонденти оцінюють загальний вплив соціальних мереж на їхній професійний розвиток. Високий рівень впливу вказали 64 % опитаних, середній – 33 %, низький – лише 3 %.

У відкритому запитанні анкети студентам було запропоновано висловити власну думку щодо того, як саме можна підвищити ефективність використання соціальних мереж у професійній підготовці майбутніх педагогів закладів професійної освіти. Серед найпоширеніших пропозицій: створення постійно діючих онлайн-спільнот для обміну досвідом між студентами і викладачами (79 %); впровадження елементів гейміфікації у професійних онлайн-активностях (64 %); організація регулярних педагогічних вебінарів та воркшопів із залученням успішних практиків (62 %); стимулювання студентів до ведення власних професійних блогів та відеоканалів (58 %); інтеграція соціальних мереж у структуру навчальних дисциплін (53 %).

На основі отриманих результатів можна стверджувати, що соціальні мережі відіграють значну роль у формуванні як внутрішньої, так і зовнішньої мотивації до професійного зростання майбутніх педагогів закладів професійної освіти, створюючи умови для їхнього безперервного розвитку, розширення професійних контактів та підвищення якості підготовки до майбутньої педагогічної діяльності.

Висновки. Аналіз наукової літератури та власні напрацювання підтвердили, що соціальні мережі виступають важливим інструментом формування мотивації до професійного зростання майбутніх педагогів закладів професійної освіти. Їхнє використання поєднує формальні й неформальні освітні підходи, забезпечує доступ до актуального професійного контенту, сприяє розвитку комунікативної та цифрової компетентностей. Визначені механізми впливу соціальних мереж охоплюють як внутрішню мотивацію (саморозвиток, творчість, професійне самовираження), так і зовнішню (визнання досягнень, професійні контакти, участь у спільнотах).

Результати експериментального дослідження засвідчили, що більшість студентів спеціальності “Професійна освіта. Цифрові технології” ПНУ ім. В. Стефаника активно користуються соціальними мережами для підвищення рівня власної професійної підготовки, зокрема Instagram, TikTok, YouTube, Facebook і LinkedIn. Найефективнішими видами активності респонденти вважають участь у вебінарах та онлайн-курсах, ведення або читання професійних блогів, створення навчальних відео та залучення до онлайн-челенджів. Встановлено, що соціальні мережі істотно впливають на підтримання стійкого інтересу до обраної професії, стимулюють самонавчання та формують відчуття професійної приналежності.

Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на розроблення методичних рекомендацій щодо інтеграції соціальних мереж у структуру освітніх дисциплін, створення педагогічних онлайн-спільнот, а також дослідження впливу окремих платформ на розвиток професійних компетентностей. Перспективним є аналіз гейміфікаційних стратегій та інтерактивних онлайн-форм, що здатні підсилити мотивацію студентів закладів професійної освіти до безперервного професійного вдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Велика українська енциклопедія. Мотивація. URL: <https://vue.gov.ua/%D0%9C%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F> (дата звернення: 03.08.2025).
2. Велика українська енциклопедія. Соціальна мережа. URL: <https://vue.gov.ua/%D0%A1%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B6%D0%B0> (дата звернення: 03.08.2025).
3. Каменська І., Бокшиц О. Соціальні мережі як інструмент неформальної освіти при підготовці педагога професійного навчання. *Соціум. Документ. Комунікація*. 2022. Вип. 15. С. 296–314.
4. Ковальчук В., Винницька Н., Жигайло О. Використання цифрових інструментів, дієвих практик в процесі формування математичної та інформаційно-комунікаційної компетентностей учнів. *Молодь і ринок*. 2025. № 4(236). С. 17–21.

5. Концепція цифрової трансформації освіти і науки: МОН запрошує до громадського обговорення. 2021. URL: <https://mon.gov.ua/news/kontseptsiya-tsifrovoi-transformatsii-osviti-i-nauki-mon-zapros hue-do-gromadskogo-obgovorenn ya> (дата звернення: 03.08.2025).

6. Кривонос М. Використання соціальних мереж в освітньому процесі для формування цифрової компетентності здобувачів освіти. *Prospects of Innovative Development in Science and Technology*. 2024. № 1. С. 156–159.

7. Крижановський А. Використання соціальних мереж у навчальному процесі вищого навчального закладу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 31. Т. 3. С. 276–281.

8. Кучаковська Г. Роль соціальних мереж в активізації процесу навчання інформатичних дисциплін майбутніх вчителів початкової школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. Т. 47. № 3. С. 136–149.

9. Лукіяничук А. Мотивація професійної діяльності педагогічних працівників: методичні рекомендації. Біла Церква: БІНПО ДЗВО УМО, 2020. 46 с.

10. Пінська О. Професійна мотивація як засіб підвищення ефективності навчальної діяльності студентів. *Проблеми трудової і професійної підготовки*. 2009. Вип. 14. С. 111–115.

11. Радкевич О. Соціальні мережі в професійному розвитку педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. 2014. № 8. С. 88–93.

REFERENCES

1. Velyka ukrainska entsyklopediia. Motyvatsiia [The Great Ukrainian Encyclopedia. Motivation]. Available at: <https://vue.gov.ua/%D0%9C%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F> (Accessed 3 Aug. 2025). [in Ukrainian].
2. Velyka ukrainska entsyklopediia. Sotsialna merezha [The Great Ukrainian Encyclopedia. Social network]. Available at: <https://vue.gov.ua/%D0%A1%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B6%D0%B0> (Accessed 3 Aug. 2025). [in Ukrainian].
3. Kamenska, I. & Bokshyts, O. (2022). Sotsialni merezhi yak instrument neformalnoi osvity pry pidhotovtsi pedahoha profesiinoho navchannia [Social networks as an instrument of non-formal education in the preparation of a teacher of vocational education]. *Society. Document. Communication*. Vol. 15. pp. 296–314. [in Ukrainian].
4. Kovalchuk, V., Vynnytska, N. & Zhyhailo, O. (2025). Vykorystannia tsyfrov ykh instrumentiv, diievykh praktyk v protsesi formuvannia matematychnoi ta informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnostei uchniv [The use of digital tools, effective practices in the process of forming mathematical and information and communication competencies of students]. *Youth & market*. No. 4(236). pp. 17–21.
5. Kontseptsiiia tsyfrovoi transformatsii osvity i nauky: MON zapros hue do hromadskoho obhovorennia [The concept of digital transformation of education and science: MES invites to public discussion]. (2021). Available at: <https://mon.gov.ua/news/kontseptsiya-tsifrovoi-transformatsii-osviti-i-nauki-mon-zapros hue-do-gromadskogo-obgovorenn ya> (Accessed 3 Aug. 2025). [in Ukrainian].
6. Kryvonos, M. (2024). Vykorystannia sotsialnykh merezh v osvithomu protsesi dlia formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti zdobuvachiv osvity [The use of social networks in

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ВЧИТЕЛЯ ТА ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

the educational process for the formation of digital competence of students]. *Prospects of Innovative Development in Science and Technology*. No. 1. pp. 156–159. [in Ukrainian].

7. Kryzhanovskiy, A. (2020). Vykorystannia sotsialnykh merezh u navchalnomu protsesi vyshchoho navchalnoho zakladu [The use of social networks in the educational process of a higher education institution]. *Topical issues of the humanities*. Issue 31. Vol. 3. pp. 276–281. [in Ukrainian].

8. Kuchakovska, H. (2015). Rol sotsialnykh merezh v aktyvizatsii protsesu navchannia informatychnykh dystsyplin maibutnikh vchyteliv pochatkovoї shkoly [The role of social networks in activating the process of teaching computer science to future primary school teachers]. *Information technologies and learning tools*. No. 47. Vol. 3. pp. 136–149. [in Ukrainian].

9. Lukiianchuk, A. (2020). Motyvatsiia profesiinoї diialnosti pedahohichnykh pratsivnykiv: metodychni rekomen-

datsii [Motivation of professional activity of pedagogical workers: methodical recommendations]. *Bila Tserkva*, 46 p. [in Ukrainian].

10. Pinska, O. (2009). Profesiina motyvatsiia yak zasib pidvyshchennia efektyvnosti navchalnoi diialnosti studentiv [Professional motivation as a means of increasing the effectiveness of students' learning activities]. *Problems of labor and professional training*. Vol. 14. pp. 111–115. [in Ukrainian].

11. Radkevych, O. (2014). Sotsialni merezhi v profesiinomu rozvytku pedahohichnykh pratsivnykiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Social networks in the professional development of pedagogical staff of vocational schools]. *Scientific Bulletin of the Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Professional pedagogy*. No. 8. pp. 88–93. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 04.08.2025

УДК 373.3.091.21–051–052

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.336984>

Марта Проц, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0446-5898>

Ольга Галюка, доктор філософії,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6257-6118>

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ВЧИТЕЛЯ ТА ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізовано сучасні підходи до організації освітнього простору вчителя та здобувачів початкової освіти в умовах реалізації Концепції Нової української школи. Висвітлено ключові характеристики та принципи організації сучасного освітнього простору. Окремлено роль навчально-наукових лабораторій у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. Авторами описано структуру та функціональні осередки таких лабораторій, їхній вплив на формування професійних компетентностей майбутніх учителів. Підкреслено значення просторово-функціонального зонування як засобу створення гнучкого, багатофункціонального та комфортного освітнього середовища.

Ключові слова: освітній простір; зонування простору; початкова освіта; Нова українська школа; навчально-наукова лабораторія; професійна підготовка вчителів; дитиноцентризм; компетентнісний підхід; педагогічні технології.

Літ. 10.

Marta Prots, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of the Primary and Preschool Education Department,
Ivan Franko National University of Lviv
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0446-5898>

Olha Haliuka, Doctor of Philosophy,
Associate Professor of the Primary and Preschool Education Department,
Ivan Franko National University of Lviv
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6257-6118>

CONTEMPORARY APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL SPACE FOR TEACHERS AND PRIMARY EDUCATION STUDENTS IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article examines modern approaches to organizing the educational space of teachers and students in primary education within the framework of the New Ukrainian School (NUS) Concept. It analyses key principles, conditions, and directions for creating a safe, inclusive, and child-centred educational environment that promotes the development of competencies,

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ВЧИТЕЛЯ ТА ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

partnership interaction, and creative self-realisation of all participants in the educational process. Particular attention is paid to the role of educational and scientific laboratories in higher education institutions as innovative spaces for modelling contemporary school environments. The article presents the case of the Educational and Scientific Laboratory of the New Ukrainian School at Ivan Franko National University of Lviv. It describes its structural components — educational centres organised according to the principle of spatial-functional zoning. The educational potential of such laboratories is outlined in terms of developing professional competencies, pedagogical reflection, and practical mastery of innovative teaching methods. The article generalises approaches to educational space organisation as a system encompassing physical, social, psychological, cultural, and informational components. The importance of integrativity, flexibility, creativity, and individualisation in the design of educational environments is emphasised. The study results demonstrate that creating such spaces is key to ensuring high-quality teacher training and practical learning in primary school.

Keywords: educational space; spatial zoning; primary education; New Ukrainian School; educational and research laboratory; teacher professional training; child-centred approach; competency-based approach; pedagogical technologies.

Постановка проблеми. У контексті реформування вітчизняної освіти, зокрема впровадження Концепції “Нова українська школа” (НУШ), суттєво змінюються вимоги до організації освітнього простору. Початкова ланка освіти відіграє ключову роль у формуванні базових компетентностей учнів, їхнього світогляду, мотивації до навчання та здатності до самореалізації та самопізнання. Сучасна початкова школа вимагає не лише оновлення змісту й методів навчання, але й глибокого переосмислення ролі вчителя як ключового суб’єкта в забезпеченні емоційного, психологічного та пізнавального комфорту дитини. Освітнє середовище в умовах сьогодення має бути інклюзивним, ресурсним, а також чутливим до викликів війни та нестабільності. Саме тому створення інноваційного, безпечного, комфортного й мотивувального освітнього простору для учнів і вчителів є одним із пріоритетних напрямів сучасної педагогіки.

Закон України “Про освіту” (2017) підкреслює необхідність надання безпечних умов для навчання та розвитку всіх учасників освітнього процесу [4]. У Державному стандарті початкової освіти чітко визначено ключову роль освітнього середовища в забезпеченні успішного навчання учнів початкової школи. У документі зазначено, що освітній простір має бути орієнтований на розвиток особистості, повагу до гідності та забезпечення позитивного ставлення до навчання [3].

Ефективна організація освітнього простору в початковій школі вимагає від педагога відповідних знань, сформованих практичних умінь і професійної готовності до роботи в реальному шкільному середовищі. Для цього важливе значення має відповідна підготовка майбутнього фахівця в закладі вищої освіти, зокрема створення навчального простору, який моделює освітнє середовище початкової школи. Саме через такі професійно зорієнтовані локації – гнучкі, сучасні, інтерактивні – майбутні вчителі мають змогу апробувати педагогічні підходи, проводити уроки та симуляційні заняття, розв’язувати типові й нестандартні ситуації, що виникають в освітньому процесі початкової ланки. Завдяки цьому в здобувачів спеціальності АЗ Почат-

кова освіта формується здатність якісно організовувати освітній процес.

Вивчення та впровадження ефективних підходів до організації освітнього простору є важливим кроком до досягнення цілей НУШ і забезпечення якості початкової освіти. Це визначає актуальність дослідження, спрямованого на аналіз, узагальнення та практичне застосування сучасних моделей організації освітнього простору відповідно до нових викликів та потреб освітнього процесу.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблематика організації освітнього середовища в умовах реформування початкової освіти набула значної уваги в педагогічній науці й стала предметом ґрунтовних теоретичних досліджень вітчизняних науковців (О. Боровець, Т. Водолазська, Н. Гонтаровська, Т. Деміракі, Н. Кічук, Д. Корольов, К. Крутій, В. Мелешко, О. Нечаєва, О. Писарчук, К. Приходченко, І. Романова, О. Савченко, Р. Семенова, Я. Фруктова, А. Цимбалару та ін.), які акцентують увагу на психолого-педагогічному змісті, типологізації, якісних показниках, методичних аспектах та особливостях діагностики та експертизи освітнього середовища.

У наукових працях висвітлюються різні підходи до розуміння сутності та функцій освітнього простору як чинника виховного впливу (К. Крутій), особистісно-професійного становлення (О. Боровець), співробітництва суб’єктів навчання (Н. Гавриш), розвитку особистості учня (О. Савченко), як об’єкта педагогічного проєктування в початковій школі (А. Цимбалару). Окремі дослідження зосереджені на розгляді освітнього середовища в контексті формування компетентнісного підходу (С. Сисоєва, О. Савченко) та забезпечення цілісного розвитку здобувачів освіти (І. Богданова, Л. Коваль).

Мета статті – проаналізувати сучасні підходи до організації освітнього простору вчителя, здобувачів початкової освіти та майбутніх учителів початкової школи в контексті реалізації Концепції НУШ, визначити ключові принципи, характеристики та напрями формування ефективного, безпечного, особистісно орієнтованого середовища, що сприяє розвитку компетентностей, партнерської взаємодії та творчої самореалізації всіх учасників освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Оформлення сучасного освітнього простору є одним із важливих чинників трансформації школи. Концепція Нової НУШ передбачає не лише оновлення змісту освітніх програм, а насамперед – зміну основних підходів до організації освітнього процесу. Шкільна освіта в Україні переходить від повідомлення інформації до розвитку життєвих компетенцій, від одномоментного стандартизованого підходу – до дитиноцентризму та особистісної орієнтації, від педагогіки інструктажу та впливу – до педагогіки партнерства.

Освітній простір – це комплексна категорія, що охоплює фізичні, соціальні, психологічні, культурні та інформаційні умови, які впливають на формування особистості в процесі навчання. За визначенням А. Цимбалару, освітній простір включає інституційний компонент, що характеризує соціальні умови розвитку особистості, та субстанціональний аспект, який стосується внутрішнього особистісного простору суб'єкта освітнього процесу. Таким чином, освітній простір виступає педагогічною реальністю, у якій відбувається взаємодія між учасниками освітнього процесу та освітнім середовищем [10].

Освітнє середовище є складовою освітнього простору і визначається дослідниками як сукупність матеріальних, соціальних, психологічних умов і ресурсів, що безпосередньо забезпечують навчальну діяльність і взаємодію учнів і педагогів [10; 1]. За В. Білоусом, освітнє середовище створює конкретні умови, у яких здійснюється процес навчання, і включає організаційну структуру, педагогічні технології, інструментарій та соціально-психологічний клімат [1].

Таким чином, освітнє середовище – це “місце й умови” навчання, а освітній простір – це ширша система, яка включає освітнє середовище разом з усіма організаційними, соціальними та особистісними чинниками, що впливають на освіту.

Ключовими характеристиками сучасного освітнього простору, які забезпечують реалізацію сучасних підходів в освіті є:

- цілісність, єдність і впорядкованість предметно-просторового середовища та візуального сприйняття;
- багатофункціональність, гнучкість та мобільність;
- вікова відповідність;
- персоналізованість, наявність особистого простору;
- свобода, відкритість сприйняття, креативність;
- практичність та ергономічність;
- гармонійність та збалансованість;
- соціалізація та співпраця [5, 17].

Досліджуючи проєктування, моделювання та формування освітнього середовища в початковій школі, Я. Фруктова підкреслює необхідність дотримання конкретних принципів. Зокрема, цей процес,

на думку дослідниці, має ґрунтуватися на таких засадах:

- науковість – відповідність змісту навчання сучасному рівню розвитку науки, створення умов для занурення учнів у процес наукового пізнання та відкриття;

- інтегративність – встановлення чітких внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків, що сприяють цілісному сприйняттю знань;

- диференційований підхід до навчання – забезпечення умов для отримання учнями знань, умінь і навичок різного рівня складності, вибору навчального профілю, напрямів додаткової освіти, а також можливостей для реалізації власного потенціалу;

- індивідуалізований підхід до навчання – урахування освітніх потреб, здібностей, пізнавальних інтересів, темпів розвитку, типу темпераменту та інших особливостей кожного учня;

- практична спрямованість змісту освіти – формування в учнів знань і навичок, необхідних для вирішення повсякденних завдань і свідомого вибору майбутньої професійної діяльності;

- цілісність – узгодженість всіх етапів і форм навчального процесу, поєднання урочної, позаурочної та позакласної діяльності як взаємодоповнюваних складників єдиного освітнього простору [9, 72–73].

У Методичних рекомендаціях щодо організації освітнього простору нової української школи, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України від 23.03.2018 № 283 [8], деталізовано положення Концепції НУШ щодо оновлення освітнього середовища, урізноманітнення організації простору класу. У цьому документі подано рекомендацію організовувати простір навчального кабінету на основі восьми осередків:

- осередок навчально-пізнавальної діяльності з партами/столами і стільцями;

- змінні тематичні осередки, в яких розміщуються дошки/фліп-чарти/стенди для діаграм з ключовими ідеями та стратегіями, карти тощо;

- осередок для гри, оснащений настільними іграми, інвентарем для рухливих ігор;

- осередок художньо-творчої діяльності з полицями для зберігання приладдя та стендом для змінної виставки учнівських робіт;

- куточок живої природи для проведення дослідів (пророщування зерна, спостереження та догляд за рослинами, акваріум);

- осередок відпочинку з килимом для сидіння та гри, стільцями, кріслами-пуфами, подушками з м'яким покриттям;

- дитяча класна бібліотека;

- осередок учителя, оснащений столом, стільцем, технічними засобами, полицями/ящиками, шафами для зберігання дидактичного матеріалу тощо.

Освітній осередок – це окрема зона, яка облаштована відповідним чином і сприяє виконанню

конкретних навчальних завдань, що сприяють розвитку інтелектуальних здібностей та формуванню навичок людини ХХІ століття [6, 926].

За Т. Деміракі, у сучасній початковій школі має застосовуватися дворівневе зонування шкільного простору:

– перший рівень – зонування типів приміщень за їх призначення (спортивний зал, їдальня, актовий зал, учительська та ін.);

– другий рівень – зонування приміщення на функціональні зони (осередки). Такий принцип зонування дозволяє детально розглянути і спланувати усі приміщення закладу освіти й облаштувати їх максимально ефективно. При цьому функціональні зони за необхідності об'єднуються або трансформуються залежно від площі приміщення та особливостей його використання, мети організації освітньої діяльності [2, 7–8]. Отже, зонування, наприклад, класної кімнати ми відносимо до другого рівня зонування і саме на нього орієнтуємо наше дослідження.

У контексті реалізації Концепції НУШ особливого значення набуває створення інноваційного освітнього середовища у навчальних (навчально-наукових) лабораторіях закладів вищої освіти, що забезпечують професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи. Освітні осередки, інтегровані в таких лабораторіях, є моделями сучасного шкільного простору, які відповідають методологічним засадам дитиноцентризму, педагогіки партнерства та компетентнісного підходу. На прикладі Навчально-наукової лабораторії Нової української школи Львівського національного університету імені Івана Франка (далі – Навчально-наукова лабораторія) розглянемо особливості побудови та організації освітнього простору в контексті професійної підготовки майбутніх учителів.

Навчально-наукова лабораторія є багатофункціональним простором, що моделює сучасне освітнє середовище початкової школи відповідно до принципу системності, дитиноцентризму та компетентнісного підходу, створена для комплексної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи [7].

До складу лабораторії входять окремі освітні осередки – тематичні навчальні зони, облаштовані сучасними навчально-технічними засобами, інтерактивною дошкою, дидактичними матеріалами та ілюстративними стендами. Осередки імітують окремі зони класної кімнати початкової школи, зокрема простір для індивідуальної та групової роботи. Тематичні локації організовано відповідно до принципів просторово-функціонального зонування, що передбачає наявність кількох ключових компонентів: осередку навчально-пізнавальної діяльності, осередку ігрової активності, зони відпочинку, місць для творчості та досліджень, інформаційного

осередку, простору для індивідуальної роботи. Кожен з них спрямований на формування цілісного досвіду, врахування індивідуальних освітніх потреб і забезпечення інтерактивної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу.

Заняття в Навчально-науковій лабораторії проходять у формі інтегрованих теоретико-практичних модулів, які передбачають демонстраційні уроки, ділові ігри, симуляції, тренінги та дослідницькі проекти. Здобувачі вищої освіти мають можливість вправлятися в застосуванні сучасних методик навчання, вчитися використовувати педагогічні технології, працювати з дидактичними матеріалами, а також розвивати навички педагогічної рефлексії, зокрема на заняттях з елементами тренінгу.

Таким чином, використання освітніх осередків у навчальних (навчально-наукових) лабораторіях закладів вищої освіти дає змогу студентам на практиці опанувати методiku організації сучасного освітнього простору, моделювати навчальні заняття, застосовувати теоретичні знання практично за допомогою наявних технічних засобів навчання та реалізувати принципи діяльнісного підходу.

Наявність навчальної / навчально-наукової лабораторії у закладі вищої освіти є ключовим елементом сучасного підходу до організації освітнього простору як для майбутніх вчителів, так і для здобувачів початкової ланки освіти. Таке середовище створює умови для ефективного формування загальних та фахових компетентностей, що сприяє формуванню творчого й свідомого вчителя. Завдяки функціонуванню лабораторії майбутні вчителі мають можливість не лише опановувати педагогічні технології та методики, а й адаптувати їх до потреб сучасного освітнього процесу, що в подальшому позитивно вплине на якість освітнього середовища в початковій школі та сприятиме розвитку кожної дитини відповідно до ідей нової української школи.

Висновки. Отже, у сучасних умовах трансформації української освіти, відповідно до Концепції НУШ, особливе значення набуває формування інноваційного освітнього простору, який є основою для ефективного навчання та всебічного розвитку учнів. Сучасні підходи до організації освітнього простору передбачають зміну не лише фізичного середовища (простору класу, меблів, зон діяльності), а й педагогічної взаємодії, стилю управління класом, ролі вчителя та активності учнів. У такому середовищі педагог набуває нових ролей (фасилітатора, партнера) у навчанні, а освітній простір сприяє розвитку критичного мислення, креативності, самостійності, умінні взаємодіяти з учасниками освітнього процесу.

Навчально-наукові лабораторії у закладах вищої освіти, зокрема Навчально-наукова лабораторія Нової української школи Львівського національного

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ВЧИТЕЛЯ ТА ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

університету імені Івана Франка, виступають важливими платформами для підготовки майбутніх учителів початкової школи. Вони забезпечують умови для набуття практичних навичок, формування професійних компетентностей та впровадження сучасних педагогічних технологій в освітній процес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоус В.В. Психолого-педагогічні основи формування освітнього середовища. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогіка*. 2018. № 5 (341). С. 20–27.

2. Деміракі Т. Моделювання освітнього простору в умовах реалізації концепції “Нова українська школа”: методичні рекомендації. Миколаїв : ОППЮ, 2018. 36 с. URL: <http://surl.li/oabyq> (дата звернення: 06.08.2025).

3. Державний стандарт початкової освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. *Офіційний вісник України*. 2018. № 21. С. 12–47.

4. Закон України “Про освіту” : від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. Ст. 380.

5. Косенко Д. Новий освітній простір. Мотивуючий простір: інформаційний посібник. Київ, 2019. 255 с. URL: https://decentralization.ua/uploads/library/file/407/NOP_Motivuyuchiy-prostir.pdf (дата звернення: 06.08.2025).

6. Кривейко Х.Р., Галука О.С. Освітнє середовище як засіб підвищення мотивації до навчання здобувачів початкової освіти. *Вісник науки та освіти. Серія : Педагогіка*. 2024. № 10 (28). С. 918–932. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-10\(28\)-918-932](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-10(28)-918-932).

7. Лисенко О.М. Теоретичні основи формування освітнього простору в системі професійної освіти. *Науковий вісник Черкаського університету. Серія : Педагогіка*. 2017. № 2(359). С. 45–51.

8. Методичні рекомендації щодо організації освітнього простору Нової української школи : затверджено наказом МОН України від 23.03.2018 р. № 283. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-organizaciyi-osvitnogo-prostoru-novoyi-ukrayin-skoji-shkoli> (дата звернення: 06.08.2025).

9. Фруктова Я. До питання проєктування сучасного освітнього середовища. *Освітнє середовище як методична проблема : зб. наук. праць*. Херсон : ХДУ, 2006. С. 72–73.

10. Цимбалару А.Д. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715281> (дата звернення: 06.08.2025).

REFERENCES

1. Bilous, V.V. (2018). Psykhologo-pedahohichni osnovy formuvannya osvitnoho seredovyscha [Psychological and pedagogical foundations of educational environment formation]. *Bulletin of Cherkasy University. Series: Pedagogical*, No. 5(341), pp. 20–27. [in Ukrainian].

2. Demiraki, T.M. (2018). Modeliuvannya osvitnoho prostoru v umovakh realizatsii kontseptsii “Nova ukrainska shko-

la”: metodychni rekomendatsii [Modelling of the educational space in the context of the implementation of the “New Ukrainian School” concept: methodological recommendations]. Mikołajiv, 36 p. Available at: <http://surl.li/oabyq> (Accessed 06 Aug. 2025) [in Ukrainian].

3. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity: zatv. postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21.02.2018 r. № 87 [State Standard of Primary Education: approved by the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine from February 21, 2018, No. 87]. (2018). *Official Bulletin of Ukraine*, No. 21, pp. 12–47. [in Ukrainian].

4. Zakon Ukrainy “Pro osvitu”: vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII [Law of Ukraine “On Education”: from September 5, 2017, No. 2145-VIII]. (2017). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, (38–39), art. 380 [in Ukrainian].

5. Kosenko, D. (2019). Novyi osvitnii prostir. Motyvuiuchy prostir: informatsiinyi posibnyk [New educational space. Motivating space: informational guide]. Kyiv, 255 p. Available at: https://decentralization.ua/uploads/library/file/407/NOP_Motivuyuchiy-prostir.pdf (Accessed 06 Aug. 2025) [in Ukrainian].

6. Kryveiko, Kh. R. & Haliuka, O.S. (2024). Osvitnie seredovyshe yak zasib pidvyshchennia motyvatsii do navchannia zdobuvachiv pochatkovoi osvity [Educational environment as a means of increasing motivation to learn among primary education students]. *Bulletin of Science and Education. Series: Pedagogical*, No. 10(28), pp. 918–932. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-10\(28\)-918-932](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-10(28)-918-932) [in Ukrainian].

7. Lysenko, O.M. (2017). Teoretychni osnovy formuvannya osvitnoho prostoru v systemi profesiinoi osvity [Theoretical foundations of educational space formation in vocational education]. *Scientific Bulletin of Cherkasy University. Series: Pedagogical*, No. 2(359), pp. 45–51. [in Ukrainian].

8. Metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii osvitnoho prostoru Novoi ukrainskoi shkoli: zatv. nakazom MON Ukrainy vid 23.03.2018 r. № 283 [Methodological recommendations for organizing the educational space of the New Ukrainian School: approved by order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 283 dated 23.03.2018]. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-organizaciyi-osvitnogo-prostoru-novoyi-ukrayinskoyi-shkoli> (Accessed 06 Aug. 2025) [in Ukrainian].

9. Fruktova, Ya. (2006). Do pytannia proiektuvannia suchasnoho osvitnoho seredovyscha [On designing a modern educational environment]. *Educational Environment as a Methodological Problem: Collection of Scientific Papers*. Kherson, pp. 72–73. [in Ukrainian].

10. Tymbalaru, A.D. (2020). Osvitnii prostir: sutnist, struktura i mekhanizmy stvorennia [Educational space: essence, structure, and creation mechanisms]. Available at: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715281> (Accessed 06 Aug. 2025). [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 07.08.2025

“Знання – це скарб, а вміння вчитись – ключ до нього”.

Китайське прислів'я

УДК 811.111:378.147

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.341729>

Лариса Довгань, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології та перекладу
Вінницького торговельно-економічного інституту
Державного торговельно-економічного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4742-6570>

Юрій Довгань, кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри маркетингу та реклами
Вінницького торговельно-економічного інституту
Державного торговельно-економічного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0689-7758>

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ З ЛОГІСТИКИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено проблематиці формування англомовної комунікативної компетенції майбутніх менеджерів з логістики у закладах вищої освіти. Визначено, що у контексті глобалізаційних та євроінтеграційних процесів, щоб бути конкурентоспроможними на сучасному ринку праці, майбутні менеджери з логістики мають вільно володіти англійською мовою на рівні B2 та вище. Висвітлено передовий досвід формування англомовної комунікативної компетенції майбутніх менеджерів з логістики у закладах вищої освіти. Встановлено, що ефективне формування англомовної комунікативної компетенції у здобувачів вищої освіти в закладах вищої освіти досягається шляхом імплементації сучасних комунікативних методик, створення англомовного середовища, використання міждисциплінарних проєктів, що поєднують нефілологічні дисципліни та англійську мову, залученням носіїв англійської мови та застосуванням сучасних освітніх технологій.

Ключові слова: англійська мова; комунікативна компетентність; менеджери з логістики; підготовка; заклади вищої освіти.

Літ. 12.

Larysa Dovhan, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of the Foreign Philology and Translation Department,
Vinnytsia Institute of Trade and Economics,
State University of Trade and Economics
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4742-6570>

Yuriy Dovhan, Ph.D. (Economics), Associate Professor,
Associate Professor of the Marketing and Advertising Department,
Vinnytsia Institute of Trade and Economics,
State University of Trade and Economics
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4742-6570>

FORMATION OF ENGLISH COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE LOGISTICS MANAGERS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article addresses the issue of developing English-speaking communicative competence in future logistics managers within higher education institutions. It is substantiated that in modern business communication, including logistics operations, English is the dominant language. It is determined that, in the context of globalization and European integration processes, in order to be competitive in the modern labor market, future logistics managers must be fluent in English. An analysis of scientific and pedagogical literature devoted to the problem of forming English-speaking skills in higher education applicants of non-language specialties is conducted. The best experience of forming English-speaking communicative competence of future logistics managers in HEIs is summarized and highlighted. It is emphasized that the success of the professional activity of logistics managers requires them to have a set of "hard" and "soft" competencies, among which communicative competence occupies a crucial role. It is determined that effective work in the international environment requires English at level B2 or higher according to the CEFR scale. The results of the analysis of available vacancies on the leading Ukrainian job search site Work.ua reveal that more than 90 % of vacancies require logistics managers working with foreign partners with B2 English or even a higher level of foreign language proficiency. It is established that the ability to speak English is directly or indirectly related to the acquisition of general cultural, general professional and professional competencies by higher education applicants. It is found that the formation of English-language communicative competence among higher education students in HEIs is achieved through the use of communicative methods and the creation of an English-language environment, the use of interdisciplinary projects that combine non-philological disciplines and the English language, involvement of native English speakers, and the use of modern educational technologies.

Keywords: English; communicative competence; logistics managers; training; higher education institutions.

Постановка проблеми. За даними результатів дослідження English Proficiency Index, у рейтингу рівня знання населенням англійської мови серед неангломовних країн у 2024 р. Україна посіла лише 40-е місце у світі зі 116 країн, що досліджувались. Індекс рівня знання англійської мови населенням України в зазначеному рейтингу позначено як “середній” [8]. Попри те, що Україна посіла 40-е місце і має “середній” рівень, цей показник свідчить про значний потенціал для покращення мовної компетентності, що особливо важливо для успішного розвитку сфер бізнесу та логістики.

Логістика є глобалізованою галуззю, яка активно функціонує в умовах міжнародного ринку та характеризується високим рівнем інтернаціоналізації. В сучасних бізнес-комунікаціях, включаючи логістичні операції, домінує англійська мова. У контексті євроінтеграції, зокрема після прийняття Закону України “Про застосування англійської мови в Україні”, володіння англійською мовою стає стратегічним пріоритетом для підготовки конкурентоспроможних фахівців.

Менеджер з логістики повинен мати вищу фахову освіту та вільно володіти англійською мовою, що підвищує ефективність його роботи, полегшує орієнтацію у бізнес-процесах і сприяє успішній діловій комунікації.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз науково-педагогічної літератури, присвячений проблематиці формування англомовних навичок у здобувачів вищої освіти немовних спеціальностей, свідчить про наявність значної кількості наукових досліджень у цій сфері. Зокрема, Є. Костик та О. Матієнко вивчали ефективні методи і підходи для розвитку англомовних навичок у студентів немовних спеціальностей, аналізували наявні педагогічні практики, інноваційні технології та інтерактивні методи [4]. Л. Довгань присвятила свою роботу вивченню формування англомовної комунікативної компетенції майбутніх маркетологів у закладах вищої освіти [2]. Науковці О. Корж та А. Захаржевська дослідили особливості навчання іноземної мови за професійним спрямуванням студентів немовних спеціальностей [3]. Дослідниця О. Волошина розглянула особливості застосування самостійної роботи у процесі формування інформаційно-комунікативної компетентності студентів при вивченні іноземної мови в аграрних закладах вищої освіти [1]. Не зважаючи на вагомість існуючого наукового доробку, подальших досліджень потребує проблематика формування англомовної комунікативної компетенції майбутніх менеджерів з логістики у закладах вищої освіти.

Метою статті є обґрунтування важливості, узагальнення та висвітлення передового досвіду формування англомовної комунікативної компетенції

майбутніх менеджерів з логістики у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. В сучасних умовах інтеграції та глобалізації економіки, здатність вільно володіти англійською мовою є ключовою компетенцією, засобом міжнародного спілкування, інструментом приєднання до європейського освітнього, наукового та професійного простору, умовою ефективної інтеграції та фактором економічного зростання країни [9]. Україна потребує фахівців з розвиненими професійними компетенціями, необхідними для взаємодії у просторі глобальної та європейської комунікації. Одним із завдань закладів вищої освіти є підготовка фахівців, які вільно володітимуть англійською мовою у своїй професійній діяльності [12]. Заклади вищої освіти в Україні мають зосередитися на формуванні англомовної комунікативної компетенції логістів, інтегруючи професійну термінологію, практичні навички та сучасні цифрові інструменти в освітні програми. Це сприятиме підготовці фахівців, здатних ефективно працювати в європейському та глобальному просторі, підтримуючи економічне зростання країни.

Володіння англійською мовою є невід’ємною складовою формування як загальнокультурних, так і професійних компетентностей майбутніх менеджерів з логістики, оскільки це забезпечує здатність до ефективної міжкультурної комунікації, командної роботи в міжнародному середовищі, доступу до світового професійного досвіду та технічної документації, а також до впровадження інноваційних методів у логістичну діяльність. З огляду на глобалізований характер логістики, знання англійської мови виступає стратегічною умовою професійної мобільності та конкурентоспроможності фахівців на ринку праці.

Успішність професійної діяльності менеджерів з логістики вимагає наявності у них сукупності “твердих” та “м’яких” компетентностей. “Тверді” компетентності мають охоплювати знання і навички у сферах логістики постачання, виробництва, розповсюдження, транспортування, складування, управління запасами. “М’які” компетентності мають охоплювати набір особистих і міжособистісних навичок, які забезпечують ефективну взаємодію, прийняття рішень і управління в складних професійних ситуаціях – комунікативні навички, навички командної роботи та співпраці, лідерські якості, критичне мислення та вирішення проблем, емоційний інтелект, адаптивність і гнучкість, управління часом і пріоритетами, міжкультурна компетентність, клієнтоорієнтованість, етичність і відповідальність тощо. Важливу роль серед комунікативних навичок при підготовці менеджерів з логістики відіграє формування англомовної комунікативної компетенції.

Законом України “Про застосування англійської мови в Україні” передбачено забезпечення обов’яз-

кового вивчення англійської мови (як першої або другої іноземної мови) в закладах загальної середньої освіти, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої освіти відповідно до освітньої програми, за якою заклад освіти провадить освітню діяльність. Також підкреслено необхідність удосконалення стандартів відповідних рівнів освіти на основі шкали рекомендацій Ради Європи з мовної освіти (CEFR) [7].

CEFR включає шість контрольних рівнів володіння іноземною мовою: від A1 для початківців до C2 для осіб, які володіють мовою на високому рівні. Рівні розділено на три види: A (базовий), B (незалежний) та C (досвідчений). Для кожного рівня CEFR описує навички мовця під час говоріння, читання, сприймання на слух і писання [10].

Бажаний рівень володіння англійською мовою для майбутніх менеджерів з логістики за шкалою CEFR залежить від їхніх професійних потреб. Загалом, для ефективної роботи в міжнародному середовищі вони повинні володіти англійською на рівні B2 або вище. Хоча рівень B1 може бути достатнім для базового розуміння та спілкування на повсякденні теми, він, як правило, не забезпечує необхідної впевненості та глибини для ефективної професійної комунікації у складних логістичних ситуаціях. Володіння англійською мовою на рівні C1 або C2 є значною перевагою і дозволяє менеджерам з логістики працювати на найвищих посадах, займатися аналітичною роботою, розробляти стратегії та взаємодіяти з міжнародними командами на рівні носія мови. Однак для більшості початкових та середніх позицій у логістиці рівень B2 є цілком достатнім та затребуваним.

За результатами проведеного аналізу наявних вакансій на провідному українському сайті з пошуку роботи Work.ua [10] виявлено:

- пошук за посадою “логіст” дає 593 вакансії, з них 113 (19,1 %) вимагають від кандидатів знання англійської мови на середньому рівні або вище;
- пошук за посадою “менеджер з логістики” дає 711 вакансій, з них 152 (21,4 %) вимагають від кандидатів знання англійської мови на середньому рівні або вище;
- більше 90 % вакансій, які передбачають роботу із закордонними партнерами вимагають від кандидатів знання англійської мови на рівні вище середнього.

Роботодавці встановлюють вимогу щодо володіння іноземними мовами на рівні Intermediate (середньому або пороговому) та вище для претендентів на посаду менеджера з логістики. При цьому знання англійської, яка є основною мовою міжнародної ділової комунікації, розглядається як ключовий критерій. Кандидати, які додатково володіють іншими іноземними мовами на рівні не нижче Pre-Intermediate (передпорогового), отримують конкурентну перевагу [6].

Вміння володіти іноземною мовою, зокрема англійською, прямо чи опосередковано пов'язано з набуттям здобувачами вищої освіти таких компетенцій [1]:

- загальнокультурних (здатність до комунікації іноземною мовою в усній та письмовій формі; реалізація завдань міжособистісної та міжкультурної комунікації; здатність працювати в колективі; толерантно сприймати соціальні, етнічні, конфесійні та культурні відмінності; здатність до самоорганізації та самоосвіти);
- загальнопрофесійних (здатність здійснювати письмову та усну комунікацію державною мовою; усвідомлювати необхідність знання іноземної мови);
- професійних (готовність до використання у практичній діяльності сучасних закордонних професійних методів та прийомів; здатність до самоосвіти у подальшій практичній діяльності; готовність до опанування та технічного обслуговування технологічного обладнання; здатність використовувати сучасне технологічне обладнання у професійній діяльності).

Формування англомовної комунікативної компетенції забезпечується набуттям здобувачами вищої освіти таких основних компетенцій: мовленнєвої компетенції (аудіювання, говоріння, читання, письмо); мовної компетенції (лексичні, фонетичні, орфографічні знання); дискурсивної компетенції; соціокультурної та соціолінгвістичної компетенції; стратегічної компетенції [2]. Таким чином, формування англомовної комунікативної компетенції у майбутніх менеджерів з логістики є багатокomпонентним процесом, що охоплює розвиток комплексу компетенцій, що дозволить ефективно взаємодіяти в міжнародному логістичному середовищі, професійно використовувати англійську мову в усіх видах комунікації, розуміти галузеву термінологію, орієнтуватися в культурних особливостях партнерів та приймати зважені комунікативні рішення у професійних ситуаціях.

Головна мета навчання іноземної мови для студентів немовних спеціальностей – забезпечити активне володіння мовою для ефективного спілкування як у повсякденному житті, так і в професійній сфері. Це досягається через розвиток комунікативних навичок: говоріння, аудіювання, читання, письмо та переклад, з обов'язковим урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності [3].

Формування англомовної комунікативної компетенції у здобувачів вищої освіти досягається завдяки використанню комунікативних методик, зокрема таких, як рольові ігри та симуляції, проєктна діяльність, дискусії та дебати, використання автентичних англомовних матеріалів, написання і публікація здобувачами статей, рецензій та звітів англійською мовою тощо. Дослідники вважають важливим при підготовці фахівців немовних спе-

ціальностей створювати англomовне середовище, використовувати міждисциплінарні проекти, що поєднують нефілологічні дисципліни та англійську мову, запрошувати носіїв англійської мови та використовувати сучасні освітні технології [4]. Саме такі методики активно застосовуються при підготовці менеджерів з логістики у Вінницькому торговельно-економічному інституті Державного торговельно-економічного університету (ВТЕІ ДТЕУ).

Реалізація освітньо-професійної програми (ОПП) “Логістика” першого рівня вищої освіти за спеціальністю D3 Менеджмент започаткована у ВТЕІ ДТЕУ в 2022 р. Іноземною мовою, яка викладається здобувачам є англійська мова. Формування англomовної комунікативної компетенції здобувачів передбачалося забезпечити освітнім компонентом (ОК) ОК1 “Іноземна мова за професійним спрямуванням” та ОК7 “Іноземна мова спеціальності” [5]. ОК передбачає формування у майбутніх менеджерів з логістики інтегральної компетентності – здатності розв’язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми, які характеризуються комплексністю і невизначеністю умов, у сфері менеджменту або у процесі навчання, що передбачає застосування теорій та методів соціальних та поведінкових наук. Це досягається завдяки оволодінню англійською професійною термінологією, розвитку комунікативних навичок для міжкультурної взаємодії, застосування теорій і методів соціальних наук шляхом аналізу англomовних джерел і стандартів, а також практичне вирішення логістичних завдань.

Комунікативні мовні компетенції майбутніх менеджерів з логістики у ВТЕІ ДТЕУ формуються на основі взаємопов’язаного мовленнєвого, соціокультурного, соціолінгвістичного і мовного розвитку здобувачів вищої освіти відповідно до їхніх вікових особливостей та інтересів на кожному етапі оволодіння іноземною мовою і складаються з мовної (лінгвістичної) компетенції, соціолінгвістичної компетенції, прагматичної компетенції.

Відповідно до сучасних викликів, вивчення англійської мови для здобувачів вищої освіти ОПП “Логістика” у ВТЕІ ДТЕУ спрямовано на формування англomовної комунікативної компетенції не нижче рівня B2 згідно із Загальноєвропейською шкалою CEFR та формування навичок для використання іноземної мови в навчальній, науковій та професійній діяльності.

Висновки. Для менеджерів з логістики важливим є володіння англійською мовою, що сприяє підвищенню продуктивності, кращій орієнтації у бізнес-процесах процесів і ефективній діловій взаємодії, особливо на міжнародному рівні. Впровадження передового досвіду формування англomовної комунікативної компетенції сприятиме успішності підготовки майбутніх менеджерів з логістики у закладах вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волошина О. Застосування самостійної роботи у процесі формування інформаційно-комунікативної компетентності студентів при вивченні іноземної мови в аграрних закладах вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2024. № 1 (221). С. 78–91. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.298585>.

2. Довгань Л.І. Формування англomовної комунікативної компетенції майбутніх маркетингістів у закладах вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 20. Т. 1. С. 116–119. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-1-24>.

3. Корж О.Ю., Захаржевська А.А. Особливості навчання іноземної мови за професійним спрямуванням студентів немовних спеціальностей. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2021. № 7 (345). С. 206–215. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-7\(345\)-206-215](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-7(345)-206-215).

4. Костик Є.В., Матієнко О.С. Формування англomовної мовленнєвої компетентності у процесі підготовки фахівців немовних спеціальностей. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 72. Т. 1. С. 221–225. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/72.44>.

5. Освітньо-професійна програма “Логістика” першого рівня вищої освіти за спеціальністю D3 Менеджмент ВТЕІ ДТЕУ. 2025. URL: http://www.vtei.com.ua/doc/2025/opr/1_bak.pdf (дата звернення: 12.05.2025).

6. Поліщук І.І., Довгань Ю.В. Логістична компетентність як складова ефективності логістики. *Modern Economics*. 2021. № 28 (2021). С. 118–124. DOI: [https://doi.org/10.31521/modecon.V28\(2021\)-18](https://doi.org/10.31521/modecon.V28(2021)-18).

7. Про застосування англійської мови в Україні: Закон України від 4 черв. 2024 року № 3760-IX. 2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text> (дата звернення: 12.05.2025).

8. EF English Proficiency Index. 2024. URL: <https://www.ef.se/epi> (дата звернення: 12.05.2025).

9. Ivanytska N., Dovhan L., Tymoshchuk N., Osaulchuk O., Havryliuk N. Assessment of Flipped Learning as an Innovative Method of Teaching English: A Case Study. *Arab World English Journal*. 2021. Vol. 12 (4). P. 476–486. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no4.31>.

10. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). 2001. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/> (дата звернення: 12.05.2025).

11. Work.ua: веб-сайт. 2025. URL: <https://www.work.ua/jobs-логіст> (дата звернення: 12.05.2025).

12. Zamkova N., Polishchuk I., Dovhan Yu., Dovhan L., Novytskyi R. Training of Future Logistics and Supply Chain Managers: A Competency Approach. *Financial and Credit Activity: Problems of Theory and Practice*. 2023. Vol. 1 (48). P. 427–440. DOI: <https://doi.org/10.55643/fcaptop.1.48.2023.3946>

REFERENCES

1. Voloshyna, O. (2024). Zastosuvannya samostiinoi roboty u protsesi formuvannya informatsiino-komunikativnoi kompetentnosti studentiv pry vyvchenni inozemnoi movy v ahrarnykh zakladyakh vyshchoi osvity [The use of independent work in the process of forming informational and communicative competence of students when studying a foreign language in agricultural institutions of higher education]. *Youth & market*, No 1 (221), pp. 78–91. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.298585>. [in Ukrainian].

2. Dovhan, L.I. (2020). Formuvannia anhlo movnoi komunikativnoi kompetentsii maibutnih marketolohiv u zakladakh vyshchoi osvity [Formation of English-language communicative competence of future marketers in higher education institutions]. *Innovative Pedagogy*, Vol. 20, Issue. 1, pp. 116–119. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-1-24>. [in Ukrainian].

3. Korzh, O.Iu. & Zakharzhevska, A.A. (2021). Osoblyvosti navchannia inozemnoi movy za profesiinym spriamuvanniam studentiv nemovnykh spetsialnostei [Peculiarities of teaching a foreign language according to the professional orientation of students of non-linguistic specialties]. *Bulletin of Taras Shevchenko LNU*, No 7 (345), pp. 206–215. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-7\(345\)-206-215](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-7(345)-206-215). [in Ukrainian].

4. Kostyk, Ye.V. & Matienko, O.S. (2024). Formuvannia anhlo movnoi movlennievoi kompetentnosti u protsesi pidhotovky fakhivtsiv nemovnykh spetsialnostei [Formation of English-language speech competence in the process of training specialists in non-language specialties]. *Innovative Pedagogy*, Vol. 72, Issue. 1, pp. 221–225. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/72.44>. [in Ukrainian].

5. Osvitno-profesiina prohrama “Lohistyka” pershoho rivnia vyshchoi osvity za spetsialnistiu D3 Menedzhment VTEI DTEU [Educational and professional program “Logistics” of the first level of higher education in the specialty D3 Management of the VTEI of DTEU] (2025). Available at: http://www.vtei.com.ua/doc/2025/opp/l_bak.pdf (Accessed 20 Dec. 2024). [in Ukrainian].

6. Polishchuk, I.I. & Dovhan, Yu.V. (2021). Lohistychna kompetentnist yak skladova efektyvnosti lohistyky [Logistics

competence as a component of logistics efficiency]. *Modern Economics*, No 28 (2021). pp. 118–124. DOI: [https://doi.org/10.31521/modecon.V28\(2021\)-18](https://doi.org/10.31521/modecon.V28(2021)-18). [in Ukrainian].

7. Pro zastosuvannia anhliiskoi movy v Ukraini [On the use of the English language in Ukraine]. Law of Ukraine dated June 4, 2024, No. 3760-IX. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text> (Accessed 20 Dec. 2024). [in Ukrainian].

8. EF English Proficiency Index (2024). Available at: <https://www.ef.se/eipi> (Accessed 12 May 2025). [in English].

9. Ivanytska, N., Dovhan, L., Tymoshchuk, N., Osaulchuk, O. & Havryliuk, N. (2021). Assessment of Flipped Learning as an Innovative Method of Teaching English: A Case Study. *Arab World English Journal*, Vol. 12 (4), pp. 476–486. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no4.31>. [in English].

10. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (2001). Available at: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/> (Accessed 20 Dec. 2024). [in English].

11. Work.ua: web-site (2025). Available at: <https://www.work.ua/jobs-логист> (Accessed 20 Dec. 2024). [in Ukrainian].

12. Zamkova, N., Polishchuk, I., Dovhan, Yu., Dovhan, L. & Novytskyi, R. (2023). Training of Future Logistics and Supply Chain Managers: A Competency Approach. *Financial and Credit Activity: Problems of Theory and Practice*, Vol. 1 (48), pp. 427–440. DOI: <https://doi.org/10.55643/fcaptp.1.48.2023.3946>. [in English].

Стаття надійшла до редакції 27.08.2025



“Освіта – це не заповнення посудини, а розпалювання вогню. Тільки той, хто сам горить, може запалити інших”.

Сократ
грецький філософ

“Навчати – означає запалювати. Але палати може лише той, хто сам охоплений вогнем”.

Тригорій Сковорода
український філософ, педагог

“Дисципліна розуму народжується у праці, а не у готових відповідях”.

Костянтин Ушинський
український педагог

“Освіта має бути не лише знанням, а й вихованням волі та характеру”.

Тригорій Ващенко
український педагог, науковець

“Людина, що не вчиться новому, вмирає духовно – навіть серед найновіших машин”.

Іван Франко
видатний український письменник, прозаїк, публіцист



УДК 378.013.41:37.091.212:78.071.2

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.337639>

Марина Білецька, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри освітології та педагогіки мистецтва
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9633-5048>

Тетяна Підварко, старший викладач кафедри
освітології та педагогіки мистецтва
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5768-8868>

МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНА ПІДГОТОВКА В СИСТЕМІ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТРАЄКТОРІЇ СТУДЕНТА

Стаття висвітлює музично-інструментальну підготовку в системі індивідуальної педагогічної траєкторії майбутнього вчителя музичного мистецтва. Розкрито поєднання техніко-виконавських, художньо-інтерпретаційних і методичних компонентів, роль імпровізації у розвитку творчого мислення та формуванні унікального виконавського стилю. Підкреслено значення цифрових технологій, педагогічного супроводу та інноваційних форм роботи у персоналізації навчання.

Ключові слова: музично-інструментальна підготовка; індивідуальна педагогічна траєкторія; імпровізація; виконавська компетентність; персоналізація навчання; майбутній учитель музичного мистецтва.

Лім. 7.

Maryna Biletska, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Education Science and Pedagogy of Art Department,
Melitopol Bohdan Khmelnytskyi State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9633-5048>

Tetyana Pidvarko, Senior Lecturer of the Education Science and Pedagogy of Art Department,
Melitopol Bohdan Khmelnytskyi State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5768-8868>

MUSICAL-INSTRUMENTAL TRAINING IN THE SYSTEM OF A STUDENT'S INDIVIDUAL PEDAGOGICAL TRAJECTORY

The article examines musical-instrumental training within the framework of a student's individual pedagogical trajectory as a key component in the formation of professional competence of future music teachers. It is emphasized that the current stage of art education development is characterized by integration into the European educational space, implementation of a competence-based approach, and a focus on personalized learning, where the student acts as an active subject of the educational process. The importance of the individual pedagogical trajectory is highlighted as a flexible system for selecting the content, forms, and methods of instruction, taking into account the student's level of preparation, musical interests, pace of development, and creative abilities.

Within the framework of musical-instrumental training, the combination of technical-performance, artistic-interpretative, and methodological components is analyzed, along with the integration of traditional and modern educational technologies, and the use of variable models of teacher-student interaction, from directive to creative freedom. Particular attention is paid to the role of improvisation as a tool for developing creative thinking, musical memory, artistic-imaginative thinking, and shaping a unique performance style. The significance of digital tools—video and audio analysis, online consultations, virtual master classes in supporting a personalized approach is outlined.

It is shown that the effective implementation of an individual pedagogical trajectory requires targeted pedagogical support, the development of reflective skills, planning, and self-organization of learning activities. An example of an innovative form, “the individual performance portfolio”, is proposed, which enhances motivation, self-analysis, and systematic preparation. It is concluded that the integration of learner-centered approaches into musical-instrumental training ensures the harmonious development of performance, aesthetic, and pedagogical competences and shapes a competitive, adaptable, and creative professional.

Keywords: musical-instrumental training; individual pedagogical trajectory; improvisation; performance competence; personalized learning; future music teacher.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої мистецької освіти характеризується глибокими змінами, що зумовлені інтеграцією у європейський освітній простір, запровадженням компетентнісного підходу та акцентом на індивідуалізацію освітнього процесу.

У центрі уваги освітньої парадигми перебуває студент як активний суб'єкт навчання, здатний будувати власну освітню траєкторію відповідно до особистісних запитів, здібностей і темпу професійного зростання.

У підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва музично-інструментальна підготовка посідає ключове місце, оскільки формує виконавську компетентність, розвиває художньо-творчі здібності, сприяє становленню музично-естетичного світогляду та здатності до самовираження у професійній діяльності. Вона не лише забезпечує технічну майстерність, а й виступає засобом реалізації творчого потенціалу та формування індивідуального музично-педагогічного стилю.

Сучасний учитель музичного мистецтва має бути не лише висококваліфікованим виконавцем, а й педагогом, здатним мотивувати учнів до творчості, інтегрувати у навчальний процес інноваційні методи, застосовувати цифрові ресурси та створювати сприятливе середовище для розвитку художніх здібностей. Однак у реальній практиці підготовки студентів досі спостерігається недостатня інтеграція індивідуальних освітніх траєкторій у загальну систему музично-інструментального навчання, що обмежує можливості повного розкриття творчого потенціалу здобувачів освіти.

Тому дослідження теоретичних і методичних засад організації музично-інструментальної підготовки в системі індивідуальної педагогічної траєкторії студента є надзвичайно актуальним і має значний практичний потенціал для модернізації мистецької освіти, підвищення її якості та відповідності сучасним вимогам.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Музично-інструментальна підготовка в системі вищої освіти ґрунтується на здобутках вітчизняної мистецької педагогіки. Концептуальні засади загальної та фахової мистецької освіти розробляли Л. Масол [3] (теорія та методика мистецької освіти, інтегрований курс "Мистецтво", компетентнісний і діяльнісний підходи), О. Рудницька [6] (музична педагогіка, теорія музичного сприймання, художньо-естетичний розвиток особистості), О. Олексюк [4] (інноваційні технології у вищій мистецькій освіті, гуманітаризація та комунікативні практики в підготовці музикантів-педагогів). Їхні праці заклали основу для осмислення змісту, принципів і результатів музично-педагогічної підготовки, зокрема музично-інструментальної складової.

Безпосередньо інструментально-виконавський компонент підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва висвітлюється у працях, що деталізують специфіку роботи з різними групами інструментів і моделювання професійних умінь. Наприклад, Ю. Федорків [7] аналізує методологічні основи навчання духовиків-інструменталістів і окреслює

змістові аспекти формування фахових навичок, підкреслюючи зв'язок між педагогічними впливами та виконавською майстерністю.

У площині інклюзивної та персоналізованої освіти для майбутніх учителів музики важливим є доробок А. Поліхроніди [5], яка запропонувала модель формування готовності до професійної діяльності в умовах інклюзії (структура готовності, критерії, етапи та педагогічні умови), що безпосередньо корелює з побудовою індивідуальних траєкторій навчання і добром відповідних інструментально-методичних засобів.

Окремий напрям становлять праці про індивідуальну освітню траєкторію як механізм персоналізації навчання. С. Алексеева [1] у своїх дослідженнях систематизує цей напрям, аналізуючи законодавчі засади, алгоритми конструювання індивідуальних програм (діагностика, проєктування, реалізація, оцінювання освітніх продуктів) та підкреслюючи значення педагогічного супроводу у виборі темпу, змісту й форм навчання. Застосування цих підходів у музично-інструментальній підготовці забезпечує узгодження цілей, репертуару, техніко-виконавських завдань і засобів рефлексії з урахуванням унікального профілю кожного студента.

Метою статті є обґрунтування індивідуальної педагогічної траєкторії як провідного принципу модернізації музично-інструментальної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Музично-інструментальна підготовка в системі індивідуальної педагогічної траєкторії студента є однією з ключових складових формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Вона поєднує техніко-виконавський, художньо-інтерпретаційний та методичний компоненти, сприяючи розвитку творчого потенціалу, самостійності у навчанні й здатності адаптувати музично-педагогічні методи до індивідуальних особливостей студентів.

В. Литвин під "індивідуальною освітньою траєкторією" здобувачів вищої освіти, розуміє обраний ними за власним бажанням і під власну відповідальність рух до досягнення, визначеного стандартом освіти рівня професійної компетентності, що здійснюється при педагогічній підтримці та контролі, в процесі якого відбувається їх творча самореалізація, прояв і розвиток сукупності особистісних якостей, відповідно індивідуального освітнього маршруту [1, 93–100].

У сучасних умовах, коли освітній процес орієнтується на студентоцентрованість, варіативність та персоналізацію, музично-інструментальна підготовка набуває особливого значення як простір для реалізації індивідуальних освітніх потреб і творчих можливостей здобувача.

Індивідуальна педагогічна траєкторія у цьому контексті розглядається як гнучка система вибору форм, методів і змісту навчання, яка враховує інте-

реси, здібності та темп розвитку кожного студента [1, 93–100]. У межах музично-інструментальної підготовки це означає індивідуалізацію роботи з репертуаром, темпу засвоєння технічних елементів, обсягу творчих завдань та інтеграції міжпредметних зв'язків. Завдяки цьому стає можливим оптимальне поєднання техніко-виконавського та художньо-інтерпретаційного компонентів підготовки, а також інтеграція традиційних та інноваційних методів навчання.

Як зазначає Л. Масол, метою мистецької освіти є не просто засвоєння знань та набуття вмінь, а формування ключових компетентностей, що дають змогу особистості творчо розвиватися, адаптуватися до суспільства та реалізувати свій індивідуальний потенціал [3]. Це вимагає відмови від уніфікованих програм на користь варіативності та індивідуалізації. Тому у процесі індивідуальних занять викладач має створювати умови для розвитку власної художньої позиції студента, зокрема через варіативні форми роботи:

- директивна модель – повний контроль викладача, чітке відтворення авторського задуму;
- узгоджена модель – поєднання педагогічних вимог і творчих ідей студента;
- модель творчої свободи – повна автономія студента у виборі інтерпретації.

На практиці ці моделі часто комбінуються. Наприклад, на початковому етапі індивідуальної траєкторії студент виконує технічні вправи та етюди у суворій відповідності до методичних рекомендацій викладача, а на старших курсах отримує завдання підготувати власну інтерпретацію твору або створити авторську аранжировку.

О. Олексюк підкреслює, що індивідуалізація інструментальної підготовки повинна включати розвиток рефлексивної компетентності, вміння студента оцінювати власне виконання та ставити реалістичні цілі [4]. Цьому сприяє використання цифрових технологій: відеозаписів занять, програм для нотного набору, інструментів аудіоаналізу, онлайн-консультацій з викладачами інших закладів та участі у віртуальних майстер-класах.

Прикладом успішної інтеграції індивідуальної траєкторії в музично-інструментальну підготовку є впровадження системи “індивідуальних виконавських портфоліо”. Студенти ведуть нотатки про власні досягнення, фіксують аудіо- та відеозаписи виконання музичних творів, аналізують їх, визначають проблемні моменти й формують план подальшої роботи. Такий підхід відповідає положенню А. Поліхроніди, що успіх індивідуалізації визначається системним педагогічним супроводом, а не лише наданням студенту свободи вибору [5].

Окреме місце у структурі індивідуальної траєкторії займає імпровізація, яка активізує творче мислення, розвиває відчуття стилю та вчить студента

приймати виконавські рішення у реальному часі [7]. Практика показує, що студенти, які регулярно включають у свої заняття елементи імпровізації, легше адаптуються до змінних концертних умов, впевненіше почуваються на сцені та вміють інтегрувати у своє виконання індивідуальні художні ідеї.

Роль імпровізаційних навичок полягає не лише у вдосконаленні техніко-виконавських навичок, але й у формуванні креативного мислення, розвитку музичної пам'яті, художньо-образного мислення та здатності до варіативного інтонування. Імпровізаційна практика забезпечує інтеграцію знань з гармонії, поліфонії, музичної форми та стимулює гнучкість музичного мислення, підвищує рівень самостійності у прийнятті виконавських рішень. У контексті індивідуальної педагогічної траєкторії імпровізація виступає як метод і засіб персоніфікованої професійної підготовки, що сприяє виробленню унікального виконавського стилю та формуванню цілісної музично-інструментальної компетентності майбутнього фахівця.

Не менш значущим є формування вміння до саморефлексії, планування та самоорганізації музично-інструментальної роботи. Студент, який усвідомлено формує свою педагогічну траєкторію, здатен ефективно розподіляти час між опануванням техніки, вивченням репертуару, імпровізацією та творчими експериментами. Як підкреслює Л. Масол, саме системне поєднання індивідуального темпу навчання з постійною педагогічною підтримкою дає змогу досягти високих результатів у виконавській діяльності та підготувати майбутнього фахівця, здатного навчати інших через власний приклад [3].

Таким чином, музично-інструментальна підготовка в системі індивідуальної педагогічної траєкторії студента виступає не лише як процес оволодіння технікою гри, а як комплексний розвиток виконавської, художньо-естетичної та педагогічної компетентностей. Її ефективність забезпечується поєднанням методичної чіткості з творчою свободою, інтеграцією сучасних технологій та цілеспрямованим педагогічним супроводом, що в кінцевому підсумку формує конкурентоспроможного, гнучкого та креативного фахівця у сфері музичного мистецтва.

Висновки. Музично-інструментальна підготовка в системі індивідуальної педагогічної траєкторії постає як провідний чинник формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Вона забезпечує гармонійне поєднання техніко-виконавських, художньо-інтерпретаційних та методичних умінь, створюючи умови для всебічного розвитку творчої особистості. Індивідуальна педагогічна траєкторія виступає гнучким інструментом персоналізації навчання, який враховує рівень підготовки, музичні уподобання, творчі здіб-

ності та темп професійного зростання кожного студента, що дає змогу оптимально інтегрувати традиційні й інноваційні методи роботи.

Розвиток інтерпретаційних умінь, формування власного виконавського стилю та залучення студентів до творчої діяльності, зокрема імпровізації, сприяють збагаченню їхнього художньо-естетичного світогляду, розкриттю індивідуального потенціалу й здатності до самовираження як у виконавській, так і в педагогічній діяльності. Ефективна реалізація індивідуальної траєкторії потребує цілеспрямованого педагогічного супроводу, що поєднує використання цифрових технологій, інструментів саморефлексії та поетапне розширення творчої свободи здобувача.

Запровадження інноваційних форм роботи, таких як “індивідуальні виконавські портфоліо”, підвищує мотивацію студентів, формує навички планування та самоорганізації, а також забезпечує цілісну інтеграцію персоналізованого підходу в загальну систему музично-інструментальної підготовки. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення й апробація методичних моделей інтеграції індивідуальних педагогічних траєкторій у виконавську підготовку з урахуванням умов цифровізації та актуальних викликів сучасної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева С.В. Індивідуальна освітня траєкторія: від побудови – до реалізації. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*: зб. наук. пр. (Серія: Педагогічні науки). Київ: “Вид-во Людмила”, 2021. Вип. 17. С. 74–82.
2. Литвин В. Індивідуальна освітня траєкторія здобувачів вищої освіти: контент-аналіз поняття, принципи побудови, форми та методи реалізації. *Молодь і ринок*, № 9 (195), 2021. С. 93–100.
3. Масол Л.М. Компетентнісно-орієнтований підхід до загальної мистецької освіти. *Збірник наукових праць: (Педагогічні науки)*. 2006. С. 25–31.
4. Олексюк О.М. Методологія гуманітаризації мистецької освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2010. № 1. С. 49–54.
5. Поліхроніді А. Г. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Державний заклад “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського”. Одеса, 2021. 241 с.

6. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.

7. Федорків Ю.В. Формування виконавської компетентності студентів-музикантів засобами імпровізації в класі духових інструментів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. 2016. Вип. 21 (26). С. 132–136.

REFERENCES

1. Aliksieieva, S.V. (2021). Individualna osvitnia traiek-toriia: vid pobudovy – do realizatsii [Individual educational trajectory: from construction to implementation]. *Art Education: Content, Technologies, Management: Collection of Scientific Works (Series: Pedagogical Sciences)*. Kyiv, No. 17, pp. 74–82. [in Ukrainian].
2. Lytvyn, V. (2021). Individualna osvitnia traiek-toriia zdo-buvachiv vyshchoi osvity: kontent-analiz poniattia, pryncypy pobudovy, formy ta metody realizatsii [Individual educational trajectory of higher education seekers: content analysis of the concept, principles of construction, forms and methods of implementation]. *Youth & market*, No. 9 (195), pp. 93–100. [in Ukrainian].
3. Masol, L.M. (2006). Kompetentnisno-orientovanyi pid-khid do zahalnoi mystetskoï osvity [Competence-oriented approach to general art education]. *Collection of Scientific Works (Pedagogical Sciences)*, pp. 25–31. [in Ukrainian].
4. Oleksiuk, O.M. (2010). Metodolohiia humanitaryzatsii mystetskoï osvity [Methodology of humanitarization of art education]. *Scientific Notes of Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University. Series: Pedagogy*, No. 1, pp. 49–54. [in Ukrainian].
5. Polikhronidi, A.H. (2021). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do profesiinoi diialnosti v umovakh inkluzyvnoi osvity [Preparation of future music teachers for professional activity in the conditions of inclusive education]. *South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*. Odesa, 241 p. [in Ukrainian].
6. Rudnyska, O.P. (2005). Pedahohika: zahalna ta mystetska [Pedagogy: general and artistic]. *Textbook*. Ternopil, 360 p. [in Ukrainian].
7. Fedorkiv, Yu.V. (2016). Formuvannya vykonavskoi kompetentnosti studentiv-muzykantiv zasobamy improvizatsii v klasi dukhovykh instrumentiv [Formation of performing competence of student-musicians by means of improvisation in the class of wind instruments]. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 14: Theory and Methodology of Art Education*, No. 21 (26), pp. 132–136. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 18.08.2025



“Справжнє навчання починається тоді, коли учень знаходить у ньому радість. Завдання вчителя – допомогти відкрити цю радість у праці й пізнанні”.

Жан-Жак Руссо
жєневський франко-швейцарський філософ



Ірина Власенко, кандидат мистецтвознавства, доцент
кафедри музикознавства, інструментальної та хореографічної підготовки
Криворізького державного педагогічного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2073-4864>

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ЯК СКЛАДОВОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ХОРЕОГРАФІЧНОГО ТА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті здійснено багатоаспектний аналіз професійної рефлексії майбутніх керівників хореографічних та музичних колективів. Розкрито сутність рефлексії як механізму самопізнання та саморозвитку. Проаналізовано специфіку рефлексії в мистецькій сфері. Обґрунтовано рефлексію як необхідну умову ефективної підготовки керівників. Встановлено принципи відмінності керівництва творчими колективами від звичайного управління.

Ключові слова: професійна рефлексія; майбутні керівники хореографічних колективів; майбутні керівники музичних колективів; фахова підготовка; рефлексивне мислення; професійна компетентність; творча діяльність.

Лім. 15.

Iryna Vlasenko, Ph.D. (Art Studies), Associate Professor of the Musicology,
Instrumental and Choreographic Training Department,
Kryvyi Rih State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2073-4864>

THEORETICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL REFLECTION AS A COMPONENT OF TRAINING SPECIALISTS IN CHOREOGRAPHIC AND MUSICAL ART

The article provides a multi-aspect theoretical analysis of professional reflection of future leaders of choreographic and musical collectives from philosophical, psychological, pedagogical, and artistic perspectives. The essence of professional reflection as a fundamental mechanism of self-knowledge and self-development of creative collective leaders is revealed. The specificity of professional reflection in choreographic and musical spheres is analyzed, determined by the peculiarities of creative activity, psychology of creative personalities, and uniqueness of choreographic and musical collective leadership. Professional reflection is substantiated as a necessary condition for effective training of future leaders through analysis of problems arising without a reflective component in managerial activity. It is revealed that choreographic and musical collective leadership fundamentally differs from ordinary management by the need to consider the creative nature of participants, the emotional-aesthetic specificity of activity, and the need for constant adaptation to changing conditions of the creative process. It is theoretically substantiated that without developed professional reflection, a leader cannot effectively perform managerial functions in choreographic and musical spheres, as they lose the ability for critical analysis of their own actions, adequate understanding of creative personalities' needs, and flexible response to situational changes.

Keywords: professional reflection; future choreographic ensemble leaders; future musical ensemble leaders; professional training; reflective thinking; professional competency; creative activity.

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси в сучасній художній освіті актуалізують пошук нових підходів до підготовки фахівців, здатних поєднувати високий рівень художньої майстерності з ефективним керівництвом хореографічними та музичними колективами. Управління хореографічними та музичними колективами становить особливий вид професійної діяльності, що синтезує педагогічні, організаційні та художньо-естетичні функції, вимагаючи глибокого розуміння специфіки творчого процесу та психологічних особливостей творчих особистостей. Водночас традиційні підходи до професійної підготовки майбутніх керівників хореографічних та музичних колективів зосереджуються переважно на формуванні предметних компетентностей, недостатньо враховуючи рефлексивний компонент як основу усвідомленого аналізу управлінської діяльності.

Відсутність системного розуміння ролі професійної рефлексії у підготовці керівників хореографічних та музичних колективів призводить до формування фахівців, неспроможних критично осмислювати власну діяльність та гнучко реагувати на специфічні потреби хореографічного та музичного середовища. Зазначена проблема набуває особливої гостроти в умовах зростання вимог до якості художньої освіти та необхідності підготовки керівників нового покоління, здатних забезпечити інноваційний розвиток хореографічних та музичних колективів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні основи професійної рефлексії розроблено у фундаментальних працях вітчизняних науковців. І. Бех розкриває рефлексію як механізм духовного самопізнання особистості [1]. Методологічні засади суб'єктно-вчинкового підходу В. Татенка обґрунтовують рефлексивні процеси як основу становлення

суб'єкта професійної діяльності [4]. Р. Павелків здійснює комплексний аналіз науково-психологічних підходів до розуміння феномену рефлексії [6]. А. Ходцева, С. Коломієць та К. Грек присвячують увагу розвитку рефлексивного мислення студентів у закладах вищої освіти [7].

Питання рефлексії в художній освіті та творчій діяльності висвітлюються у зарубіжних дослідженнях. Д. Різнер присвячує увагу новим підходам до рефлексивної практики в танцювальній освіті [13]. Концептуальні засади рефлексивної практики обґрунтовує Д. Шон у своїй фундаментальній праці [14]. Втілені рефлексивні практики в балеті досліджують Х. Пенг та співавтори [12]. Дж. Баттерворт та Л. Відшут розглядають сучасну хореографію в контексті критичного осмислення [8]. А. Лейен зі співавторами вивчають педагогічні практики рефлексії у вищій танцювальній освіті [10]. С. Нордін та Дж. Каммінг аналізують особливості рефлексії професійних танцівників [11]. М. Шітс-Джонстон розкриває феноменологічні аспекти танцю [15].

Проблематика підготовки фахівців хореографічного та музичного профілю знаходить відображення у працях П. Фриз [6], Д. Мазура [2], І. Терешко [5]. Психологічні аспекти рефлексії та метакогніції розглядає Дж. Флавелл [9].

Синтезуючи результати аналізу наукової літератури, констатуємо недостатню розробленість проблеми професійної рефлексії як необхідної умови ефективної підготовки майбутніх керівників хореографічних та музичних колективів. Потребує обґрунтування багатоаспектне розуміння професійної рефлексії та розкриття її специфічної ролі в управлінні хореографічними та музичними колективами.

Мета статті: здійснити теоретичний аналіз професійної рефлексії майбутніх керівників хореографічних та музичних колективів та обґрунтувати її як умову ефективної професійної підготовки.

Методи дослідження. Реалізація мети дослідження здійснювалася за допомогою комплексу теоретичних методів: аналізу і синтезу наукової літератури з проблем професійної рефлексії, художньої освіти та управління хореографічними та музичними колективами; порівняльного аналізу вітчизняних та зарубіжних підходів; систематизації та узагальнення теоретичних положень; концептуального моделювання сутності професійної рефлексії керівників хореографічних та музичних колективів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розкриття сутності професійної рефлексії майбутніх керівників хореографічних та музичних колективів потребує багатоаспектного теоретичного осмислення, оскільки цей феномен характеризується складною багаторівневою структурою та міждисциплінарною природою. Але чи можна адекватно зрозуміти природу професійної рефлексії в художній сфері, обмежившись лише одним науковим підходом?

Комплексність досліджуваного явища зумовлена тим, що професійна рефлексія в художній сфері поєднує в собі загальнопсихологічні закономірності самопізнання зі специфічними особливостями творчого процесу, педагогічними принципами роботи з колективом та художньо-естетичними критеріями оцінки діяльності. Крім того, багатогранність професійної рефлексії керівника хореографічного та музичного колективу виявляється через її функціонування на різних рівнях професійної свідомості: від глибинного екзистенційного самоусвідомлення до конкретних тактичних рішень в управлінській практиці.

Отже, теоретичний аналіз професійної рефлексії майбутніх керівників хореографічних та музичних колективів охоплює філософський, психологічний, педагогічний та художній виміри, кожен з яких розкриває специфічні аспекти досліджуваного феномену та сприяє формуванню цілісного розуміння його ролі в професійній підготовці фахівців.

Філософська інтерпретація професійної рефлексії керівника хореографічного та музичного колективу презентує її як форму екзистенційного самопізнання, що базується на здатності людини до усвідомлення власних дій та їх глибинних смислів. І. Бех розкриває рефлексію у духовному "Я" особистості як фундаментальний механізм, що забезпечує не лише технічне осмислення вчинків, а глибинне розуміння їх духовно-етичного виміру [1]. Стосовно керівництва хореографічними та музичними колективами філософське тлумачення рефлексії передбачає спроможність до осмислення не тільки функціональних аспектів управління, але й художньо-естетичних та духовних цінностей, що становлять основу творчої роботи. Філософський вимір професійної рефлексії актуалізує питання відповідальності керівника за створення умов для творчого самовираження учасників колективу та формування духовно-естетичного простору спільної роботи.

Поглиблюючи розуміння рефлексивних механізмів, звертаємося до психологічної інтерпретації професійної рефлексії керівника хореографічного та музичного колективу як складного когнітивного феномену, що включає метакогнітивні функції самоаналізу, самоконтролю та саморегуляції управлінських дій. Дж. Флавелл розробляє концепцію метакогніції, що охоплює знання про власні пізнавальні механізми та їх регуляцію [9]. Багатогранність науково-психологічних підходів до розуміння рефлексії як психологічного явища підкреслює Р. Павелків [3]. Щодо управління хореографічними та музичними колективами психологічний аспект професійної рефлексії виявляється через спроможність керівника до аналізу власних когнітивних механізмів при прийнятті управлінських рішень, усвідомлення емоційних реакцій на ситуації в колективі,

розуміння мотивів власної поведінки та психологічних особливостей взаємодії з творчими особистостями.

Водночас педагогічне розуміння професійної рефлексії керівника хореографічного та музичного колективу розкривається як механізм професійного саморозвитку та вдосконалення педагогічної майстерності. Відносно керівництва хореографічними та музичними колективами педагогічна рефлексія виявляється через спроможність до аналізу ефективності навчально-виховних впливів, методів мотивації творчої активності, способів організації колективної творчої роботи та постійного вдосконалення власної педагогічної практики на основі критичного осмислення досвіду. О. Третяк та О. Міщеня підкреслюють роль педагогічної рефлексії у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя [9].

Розширюючи межі розуміння досліджуваного феномену, художнє тлумачення професійної рефлексії керівника колективу постає як творчий механізм осмислення художньо-естетичних аспектів управлінських дій. Наприклад, М. Шітс-Джонстон включає рефлексивні механізми у контекст феноменологічної концепції танцю, досліджуючи зв'язки руху з мисленням і емоціями особистості танцівника [15]. Художнє розуміння професійної рефлексії передбачає спроможність керівника до критичного осмислення явищ, що відбуваються в колективі, інтуїтивного розуміння творчих потреб учасників, естетичної оцінки результатів спільної роботи, рефлексії над художньою цінністю створюваних творів та специфікою взаємодії в колективі (детальніше див. Дж. Баттерворт та Л. Відштут [8]).

Аналіз специфіки професійної рефлексії в хореографічній та музичній сферах виявляє низку специфічних характеристик, зумовлених природою творчого процесу та психологією творчих особистостей. Так, Х. Пенг і співавтори зазначають важливість синтезу тілесного досвіду з когнітивним аналізом [12]. На думку А. Лейена зі співавторами, практики рефлексії є необхідними у процесі підготовки у вищій танцювальній освіті і потребують урізноманітнення [10]. На основі аналізу цих досліджень можна виокремити чотири ключові характеристики професійної рефлексії в художній сфері.

Перша характеристика полягає у необхідності поєднання раціонального аналізу з інтуїтивним розумінням творчих явищ, що зумовлено подвійною природою художньої діяльності як процесу одночасно свідомого та підсвідомого. На відміну від технічних сфер, де рефлексія спирається переважно на формалізовані логіко-аналітичні процедури та вимірювані показники ефективності, в хореографічній та музичній творчості керівник має інтегрувати дискурсивне мислення з безпосереднім естетичним переживанням та художньою інтуїцією. М. Шітс-

Джонстон підкреслює важливість феноменологічного підходу до розуміння танцю та тілесного досвіду [15], що актуалізує необхідність розвитку у керівника здатності до рефлексії не лише над вербально артикульованими аспектами діяльності, але й над невербальними, інтуїтивно відчутими параметрами творчого процесу. Така інтегративна рефлексія вимагає особливої підготовки, оскільки передбачає здатність до одночасного функціонування аналітичного та синтетичного типів мислення.

Друга характеристика виявляється в емоційно-естетичній насиченості рефлексивних процесів, що принципово відрізняє їх від рефлексії в інших професійних сферах своєю аксіологічною спрямованістю та залученням естетичного судження. Керівник хореографічного та музичного колективу здійснює метакогнітивні операції не лише щодо функціональної ефективності управлінських дій, але й відносно художньо-естетичних якостей, емоційної атмосфери в колективі, ступеня естетичного задоволення учасників та відповідності результатів художнім критеріям. У статті ми спираємося на концепцію Дж. Флавелла, згідно з якою метакогніція включає знання про власні пізнавальні процеси та їх регуляцію [9], проте зауважуємо, що в художній сфері ця метакогніція набуває специфічного характеру, оскільки включає рефлексію над естетичними судженнями, емоційними станами та їх впливом на творчий процес. Духовно-етичний вимір рефлексії, розкритий І. Бехом [1], особливо актуальний для керівників творчих колективів, які мають рефлектувати не лише над технічними аспектами управління, але й над моральними та естетичними цінностями, що транслуються через художню діяльність.

Третя характеристика стосується ситуативності та контекстуальності рефлексії в хореографічній та музичній сферах, зумовленої високою варіативністю творчого процесу та його залежністю від множини важко передбачуваних факторів. Якщо в більшості управлінських сфер рефлексія може здійснюватися за відносно стабільними алгоритмами та критеріями, то в художній діяльності кожна ситуація вимагає унікального рефлексивного підходу, що враховує специфіку конкретного творчого завдання, психологічний стан учасників, художні особливості матеріалу та безліч інших контекстуальних чинників. Д. Шон обґрунтовує концепцію рефлексивного практика, здатного до критичного аналізу власної діяльності як під час її здійснення, так і після завершення [14], що особливо важливо в художній сфері, де неможливо зупинити творчий процес для детального аналізу.

Четверта характеристика пов'язана із специфікою рефлексивного аналізу психологічних особливостей творчих особистостей, що вимагає врахування їх підвищеної емоційної лабільності, потреби в автономії, схильності до неконформістської по-

ведінки та особливої структури мотивації. Спостереження за рефлексією професійних танцівників дали змогу С. Нордіну та Дж. Каммінгу показати її значущість для вдосконалення виконавської майстерності [11]. Виходячи з цього, керівник творчого колективу (і хореографічного, і музичного) має здійснювати рефлексію не лише власних управлінських дій, але й їх психологічного впливу на творчі особистості, враховуючи, що для останніх пріоритетними є внутрішня мотивація, самовираження та естетичне задоволення від процесу творчості. Аналіз психологічних підходів до рефлексії, що здійснив Р. Павелків [3], дає змогу простежувати механізми поведінки, що особливо важливо у роботі з творчими індивідуальностями, чия професійна ідентичність тісно пов'язана з особистісною та потребує делікатного рефлексивного аналізу з боку керівника.

Таким чином, виокремлені характеристики в сукупності формують цілісну картину специфіки професійної рефлексії в хореографічній та музичній сферах, що принципово відрізняє її від рефлексивних процесів в інших професійних галузях.

Обґрунтування професійної рефлексії як необхідної умови ефективної підготовки майбутніх керівників хореографічних та музичних колективів базується на аналізі специфічних проблем, що виникають за її відсутності. Д. Шон підкреслює, що рефлексивний практик спроможний до критичного аналізу власної роботи як під час її здійснення, так і після завершення [14]. Без розвинутої професійної рефлексії керівник втрачає спроможність адекватно оцінювати власні управлінські вчинки та їх вплив на творчий розвиток. У хореографічній та музичній сферах недостатність рефлексивних навичок особливо критична, оскільки невдалі управлінські рішення можуть деструктивно впливати на творчу атмосферу в колективі та якість художнього продукту.

Крім того, відсутність рефлексивних навичок унеможливує ефективну взаємодію з творчими особистостями, оскільки керівник, неспроможний до рефлексії, не може зрозуміти специфічні потреби творчих людей, їхню мотивацію та психологічні характеристики. А. Ходцева, С. Коломієць та К. Грек наголошують на критичній важливості розвитку рефлексивного мислення студентів у закладах вищої освіти [7], адже нездатність до рефлексивного аналізу призводить до конфліктів, зниження творчої активності учасників колективу та погіршення результатів спільної роботи.

Не менш важливим є той факт, що без професійної рефлексії неможливий ефективний професійний саморозвиток керівника, що особливо актуально в умовах швидких змін у сучасних хореографічній та музичній сферах. Керівник має постійно вдосконалювати свої компетентності, адаптуватися

до нових викликів та інноваційних підходів, що потребує рефлексивного аналізу власного досвіду та усвідомленого планування професійного розвитку.

Принципові відмінності керівництва хореографічними та музичними колективами від звичайного управління актуалізують необхідність рефлексивного підходу в підготовці майбутніх фахівців. П. Фриз диференціює відмінності формування професійних компетенцій майбутнього педагога-хореографа [6]. Перша відмінність стосується необхідності врахування творчої природи роботи, що передбачає гнучкість, адаптивність та толерантність до невизначеності. Друга відмінність пов'язана зі специфікою цілей роботи, які полягають не тільки в досягненні функціональних результатів, але й у створенні художньо-естетичних цінностей, споріднених для керівників хореографічних і музичних колективів [3]. Третя відмінність виявляється в характеристиках мотивації учасників, для яких пріоритетними є самовираження, творча самореалізація та естетичне задоволення. І. Терешко аналізує формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя хореографії [5].

Таким чином, проведений аналіз підтверджує унікальність професійної рефлексії в хореографічній та музичній сферах. Її специфіка визначається чотирма характеристиками: поєднанням раціонального й інтуїтивного, емоційно-естетичною насиченістю, ситуативністю та необхідністю врахування психології творчих особистостей. Без розвинутої професійної рефлексії неможливе ефективне керівництво творчими колективами.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Здійснений теоретичний аналіз доводить, що професійна рефлексія є необхідною умовою ефективної підготовки майбутніх керівників хореографічних та музичних колективів. Філософське розуміння розкриває її як механізм екзистенційного самопізнання та духовно-етичного осмислення діяльності. Психологічне тлумачення презентує професійну рефлексію як складний когнітивний процес саморегуляції та метакогніції. Педагогічна інтерпретація позиціонує її як інструмент професійного саморозвитку та вдосконалення педагогічної майстерності, тоді як художнє розуміння бачить у професійній рефлексії творчий процес художньо-естетичного осмислення управлінської діяльності.

Специфіка професійної рефлексії в хореографічній та музичній сферах зумовлена необхідністю поєднання раціонального та інтуїтивного, емоційно-естетичною насиченістю, ситуативністю та контекстуальністю творчого процесу, а також психологічними особливостями творчих особистостей. Без розвинутої професійної рефлексії неможливе ефективне керівництво хореографічними та музичними колективами, оскільки втрачається здатність

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ЯК СКЛАДОВОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ХОРЕОГРАФІЧНОГО ТА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

до адекватної оцінки власних дій та розуміння інших учасників колективу.

Перспективи подальших розвідок пов'язані з розробкою методологічних засад розвитку професійної рефлексії майбутніх керівників хореографічних та музичних колективів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Рефлексія у духовному “Я” особистості. *Рідна школа*. 2011. № 8–9. С. 9–14.

2. Мазур Д.В. Принципи розвитку професійної рефлексії майбутніх керівників інструментальних колективів у процесі фахової підготовки. *Художня освіта та розвиток творчої особистості*. 2024. № 2. С. 21–26.

3. Павелків Р. Науково-психологічні підходи до розуміння феномену рефлексії. *Психологія: реальність і перспективи: зб. наук. праць РДГУ*. 2021. Вип. 16. С. 166–169.

4. Татенко В. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір : монографія. Київ : Міленіум, 2017. 184 с.

5. Терешко І.Г. Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя хореографії у процесі проектної діяльності (з досвіду факультету мистецтв УДПУ імені Павла Тичини). *Перспективи та інновації науки. Серія “Педагогіка”*. 2023. № 10 (28). С. 419–430.

6. Фриз П.І. Формування професійних компетенцій майбутнього педагога-хореографа у процесі фахової підготовки. *Молодь і ринок*. 2023. № 11–12 (219–220). С. 105–109.

7. Ходцева А.О., Коломієць С.В., Грек К.А. Розвиток рефлексивного мислення студентів у закладах вищої освіти. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. № 6 (8). С. 294–305.

8. Butterworth J., Wildschut L. *Contemporary Choreography: A Critical Reader*. London : Routledge, 2017. 448 p.

9. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979. Vol. 34 (10). P. 906–911.

10. Leijen A., Lam I., Simons P.R.J., Wildschut L. Pedagogical practices of reflection in tertiary dance education. *European Physical Education Review*. 2008. Vol. 14 (2). P. 223–241.

11. Nordin S.M., Cumming J. Professional Dancers Describe Their Imagery: Where, When, What, Why, and How. *The Sport Psychologist*. 2005. Vol. 19 (4). P. 395–416.

12. Peng X., Land S.M., Hollett T. Embodied Reflective Practices in Ballet: How Video Technology Mediates Reflection Across Time, Scale, and Bodies. *International Conference on Learning Sciences*. 2020. P. 138–146.

13. Risner D. New Reflective Practice Research in Dance Education. *Journal of Dance Education*. 2017. Vol. 17 (3). P. 89–90.

14. Schön D.A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York : Basic Books, 1983. 70 p.

15. Sheets-Johnstone M. *The Phenomenology of Dance: 50th Anniversary Edition*. Philadelphia : Temple University Press, 2015. 152 p.

REFERENCES

1. Bekh, I.D. (2011). Refleksiiia u dukhovnomu “Ia” osobystosti [Reflection in the spiritual “I” of personality]. *Native school*. Vol. 8–9. pp. 9–14. [in Ukrainian].

2. Mazur, D.V. (2024). Pryntsypy rozvytku profesiinoi refleksii maibutnykh kerivnykiv instrumentalnykh kolektyviv

u protsesi fakhovoi pidhotovky [Principles of developing professional reflection of future leaders of instrumental ensembles in the process of professional training]. *Art education and development of creative personality*. Vol. 2. pp. 21–26. [in Ukrainian].

3. Pavelkiv, R. (2021). Naukovo-psykholohichni pidkhody do rozuminnia fenomenu refleksii [Scientific-psychological approaches to understanding the phenomenon of reflection]. *Psychology: reality and perspectives: collection of scientific works of RDHU*. Vol. 16. pp. 166–169. [in Ukrainian].

4. Tatenko, V. (2017). Metodolohiia subiektno-vchynkovoho pidkhodu: sotsialno-psykholohichni vymir [Methodology of subject-action approach: socio-psychological dimension]: monograph. Kyiv, 184 p. [in Ukrainian].

5. Tereshko, I.H. (2023). Formuvannia tvorchoi indyvidualnosti maibutnoho vchytelia khoreohrafiu u protsesi proektnoi diialnosti (z dosvidu fakultetu mystetstv UDPU imeni Pavla Tychyny) [Formation of creative individuality of future choreography teacher in the process of project activity (from the experience of the Faculty of Arts of UDPU named after Pavlo Tychyna)]. *Perspectives and innovations of science. Series “Pedagogy”*. Vol. 10 (28). pp. 419–430. [in Ukrainian].

6. Fryz, P.I. (2023). Formuvannia profesiinykh kompetentsii maibutnoho pedahoha-khoreohrafa u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of professional competencies of future choreography teacher in the process of professional training]. *Youth & market*. Vol. 11–12 (219–220). pp. 105–109. [in Ukrainian].

7. Khodtseva, A.O., Kolomiets, S.V., Hrek, K.A. (2022). Rozvytok refleksyvnoho myslennia studentiv u zakladakh vyshchoi osvity [Development of reflective thinking of students in higher education institutions]. *Scientific innovations and advanced technologies*. Vol. 6 (8). pp. 294–305. [in Ukrainian].

8. Butterworth, J., Wildschut, L. (2017). *Contemporary Choreography: A Critical Reader*. London: Routledge, 448 p. [in English].

9. Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*. Vol. 34 (10). pp. 906–911. [in English].

10. Leijen, A., Lam, I., Simons, P.R.J., Wildschut, L. (2008). Pedagogical practices of reflection in tertiary dance education. *European Physical Education Review*. Vol. 14 (2). pp. 223–241. [in English].

11. Nordin, S.M., Cumming, J. (2005). Professional Dancers Describe Their Imagery: Where, When, What, Why, and How. *The Sport Psychologist*. Vol. 19 (4). pp. 395–416. [in English].

12. Peng, X., Land, S.M., Hollett, T. (2020). Embodied Reflective Practices in Ballet: How Video Technology Mediates Reflection Across Time, Scale, and Bodies. *International Conference on Learning Sciences*, pp. 138–146 [in English].

13. Risner, D. (2017). New Reflective Practice Research in Dance Education. *Journal of Dance Education*. Vol. 17 (3). pp. 89–90. [in English].

14. Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York : Basic Books, 70 p. [in English].

15. Sheets-Johnstone, M. (2015). *The Phenomenology of Dance: 50th Anniversary Edition*. Philadelphia : Temple University Press, 152 p. [in English].

Стаття надійшла до редакції 05.08.2025

УДК 001.8:005.336.2:378.011.3-051:78

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.341934>

Мирослава Качур, кандидат педагогічних наук, доцент,
вчений секретар Комунального закладу “Закарпатський інститут
післядипломної педагогічної освіти” Закарпатської обласної ради
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9311-5741>

Леся Попівняк, викладач диригування, викладач вищої категорії
Відокремленого структурного підрозділу “Гуманітарно-педагогічний
фаховий коледж Мукачівського державного університету”
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2396-7313>

Валерій Карманов, викладач диригування, викладач другої категорії
Відокремленого структурного підрозділу “Гуманітарно-педагогічний
фаховий коледж Мукачівського державного університету”
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8007-2546>

РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті представлено окремі аспекти розвитку дослідницької компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті їх професійної підготовки. Проаналізовано трактування поняття “дослідницька компетентність” та розглянуто її компонентну структуру відповідно до пізнавальної діяльності. Встановлено, що основу дослідницької діяльності складають інтелектуальні та практичні уміння. Звернено увагу на художньо-комунікативні уміння, які враховують художньо-творчу природу музично-педагогічної діяльності. Розглянуто форми навчальної дослідницької діяльності здобувачів музично-педагогічної освіти та розкрито напрямки дослідницького пошуку в процесі опанування фаховими виконавськими та музикознавчими дисциплінами.

Ключові слова: компетентність; дослідницька компетентність; музично-педагогічна діяльність; дослідницькі вміння.

Лит. 11.

Myroslava Kachur, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Academic Secretary of Municipal Institution “Transcarpathian Institute of
Postgraduate Pedagogical Education” of the Transcarpathian Regional Council
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9311-5741>

Lesya Popivnyak, Lecturer of Conducting, Lecturer of the Higher Category,
Separate Structural Unit “Humanities and Pedagogical Vocational College,
Mukachevo State University”
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2396-7313>

Valery Karmanov, Lecturer of Conducting, Lecturer of the
Second Category, Separate Structural Unit
“Humanities and Pedagogical Vocational College, Mukachevo State University”
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8007-2546>

DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE MUSIC TEACHERS

The article presents aspects of the development of research competence of future music teachers in the process of their professional training. The interpretations of the concepts of “competence” and “research competence” are analyzed. It is established that research activity is at the core of research competence. In accordance with the structure of cognitive activity, the components of the structure of research competence are considered. The content and component structure of research activity is characterized, which includes the following components: 1. motivational and value-based; 2. cognitive; 3. operational and activity-based; 4. reflective and analytical; 5. creative. Attention is drawn to the classification of research skills of future music teachers. It has been established that intellectual and practical skills are of paramount importance in the research activity of teachers. The important role of artistic and communicative skills in music education is also noted, as they ensure the depth of research analysis, contribute to the development of critical and imaginative-associative thinking, aesthetic reflection, empathy, and mastery of various methods of artistic communication.

The multifunctionality of the music teacher’s activities is taken into account, who acts as a teacher – teaching children the basics of musical art, an educator – contributing to the upbringing and formation of spiritual values of the individual, a musician – transmitting and disseminating musical art. Accordingly, the following areas of research activity are presented: general pedagogical, musical-pedagogical, and musical-performance. The forms of students’ educational research activity are considered: educational research work (coursework, bachelor’s, and diploma research) and research tasks during the study of professional disciplines. The areas of research in the process of mastering professional performing and musicological

disciplines are presented. It is noted that the research of a music teacher requires knowledge of musical art and established interpretative models of works, which serve as means of achieving pedagogical results in music-pedagogical research.

Keywords: competence; research competence; music education activities; research skills.

Постановка проблеми. Сучасний вектор реформування національної системи освіти спрямовано на наближення її змісту до науки та переорієнтацію освітнього процесу з традиційної знаннєвої парадигми до інноваційної моделі навчання, що відображено в державних законодавчих документах України “Про вищу освіту” (2014), “Про освіту” (2017), “Про підтримку та розвиток інноваційної діяльності” (2021), “Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки” (2022) та ін. Науковий характер освіти, інноваційність, мобільність, розвиток критичного мислення сьогодні є стратегічними цілями освітньої політики, що посилює значущість науково-дослідницької складової в професійній підготовці вчителів як ключової характеристики їх професіоналізму, невід’ємного компонента загальної та професійної культури майбутнього фахівця.

Науково-дослідницький підхід в мистецькій освітній галузі акцентує увагу на утвердженні проблемно-пошукового стилю навчання, формування здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до здійснення самостійної дослідницької діяльності. Сучасний вчитель музичного мистецтва є носієм культуротворчої та інноваційної місії, дослідником, який володіє евристичними і дослідницькими способами розв’язання професійних проблем, здатний самостійно орієнтуватися в науково-педагогічній та мистецькій інформації, передбачати шляхи культурного й духовного зростання своїх вихованців, досліджувати, аналізувати, узагальнювати, науково обґрунтовувати власні ідеї та судження, готовий сміливо та творчо діяти. У такому контексті актуалізується проблема формування та розвитку дослідницької компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як важливої складової їх професійно-особистісного становлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти формування дослідницької компетентності майбутніх учителів досліджували О. Антонюк, М. Головань, А. Деркач, О. Микитюк, С. Сисоєва, Г. Цехмістрова, О. Ярошенко, В. Яценко та ін. Вчені вважають дослідницьку компетентність ключовою складовою професійної компетентності, яка є компонентом особистісного самовдосконалення, інтелектуального й духовного розвитку майбутнього фахівця.

Особливості організації науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва представлено у працях А. Болгарського, Е. Бриліна, С. Горбенка, А. Козир, О. Олексюк, В. Орлова, Г. Падалки, А. Растригіної, О. Ростовського, О. Рудницької, В. Тушевої, О. Шевнюк та ін. У наукових

розвідках вчені розглядають дослідницьку діяльність як складову інноваційної компетентності, яка відображає здатність до впровадження музично-педагогічних інновацій; визначають її як найвищий рівень творчості вчителя музики; підкреслюють гуманістичну значущість в утвердженні ціннісного ставлення до особистості й мистецтва.

Сьогодні посилюються вимоги до науково-дослідницької компетентності фахівців з вищою освітою, оскільки наукові дослідження є джерелом пошуку, що сприяють збагаченню теорії та практики освіти й забезпечують формування творчої індивідуальності вчителя (О. Рудницька) [9, 194]. Учені наголошують на розвитку творчого мислення, індивідуальних здібностей, дослідницьких навичок в процесі науково-дослідницької діяльності, що дозволяє готувати активних ініціативних спеціалістів; відзначають значущість дослідницької компетентності у розвитку наукової інтуїції, глибини мислення, творчих підходів до сприйняття знань та їх практичного застосування при вирішенні професійних завдань (С. Горбенко) [4, 16]. Завдяки дослідницькій компетентності реалізуються уміння критичного мислення та рефлексивного аналізу, швидке адаптування особистості у соціальному та професійному середовищах, розвиваються здатність досліджувати проблеми, висувати судження на основі виважених даних, приймати рішення на раціональних засадах [7, 86].

Наявність дослідницької компетентності стає показником готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до творчого перетворення дійсності, оскільки відображає здатність планувати, організовувати та здійснювати пошуково-перетворювальну діяльність у полі музично-педагогічної реальності. Як відмічають науковці, ефективність формування дослідницької компетентності залежить від наявності усвідомлених знань, умінь, навичок, способів діяльності та ціннісних установок особистості майбутніх фахівців [3, 57].

Таким чином, розвиток дослідницької компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як дієвого засобу використання науково-педагогічних знань у вирішенні професійних завдань потребує більш детального розгляду організації, супроводу та контролю дослідницької діяльності майбутніх фахівців під час їх професійного становлення в закладах вищої освіти.

Мета статті – розкрити окремі аспекти розвитку дослідницької компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Слід зауважити, що у визначенні сутності поняття “дослідницька

компетентність” важливо враховувати зміст його конститутивної складової – “компетентність”, яка в Законі України “Про освіту” визначена як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну подальшу навчальну діяльність [6]. Узагальнюючи смислове навантаження поняття “компетентність” у різних дослідженнях науковців, можна представити його тлумачення як здатність (С. Боднар, В. Луговий, А. Хуторської) і готовність (І. Полубоярина, О. Савченко, М. Холодна) особистості творчо (І. Зязюн, О. Савченко) вирішувати проблеми і завдання у певній галузі (М. Головань, І. Зимня, М. Холодна), гнучко адаптуватися до змін і мобільно діяти (І. Галяміна), опираючись на систему власних переконань та цінностей (А. Хуторський), набутий досвід (І. Бех), знання і вміння у певній галузі (І. Зимня, М. Холодна).

Дослідницька компетентність є однією із ключових, оскільки допомагає перенести дослідницький підхід у різні сфери діяльності та застосовувати в різних ситуаціях, пройти шлях вирішення поставленого завдання через евристичні підходи, не використовуючи відомі алгоритми, що підтверджує її поліфункціональність, універсальність і надпредметність [2, 243].

М. Головань, В. Яценко розглядають дослідницьку компетентність як цілісну, інтегративну якість особистості, що поєднує в собі знання, вміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісні ставлення та особистісні якості і виявляється в готовності і здатності здійснювати дослідницьку діяльність з метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання, застосування творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, прийнятті рішень, аналізі та оцінці результатів дослідницької діяльності [3, 61]. Запропоноване науковцями визначення підкреслює значимість творчої практичної дослідницької діяльності як основи, джерела та механізму дослідницької компетентності. Через активну участь у дослідженні особистість розвиває здатності ефективно діяти, які стають складовими компетентності.

Т. Бабенко відзначає, що дослідницька компетентність демонструє здатність до діяльності і тлумачить її як інтегральну особистісну якість, що виражається в усвідомленій готовності та здатності самостійно освоювати та отримувати систему нових знань у результаті перенесення смислового контексту діяльності від функціонального до перетворювального, базуючись на засвоєній сукупності знань, умінь, навичок та способів діяльності. Типовими елементами дослідницької компетентності вчена визначає здібності здійснювати: а) цілепокладання; б) цільове виконання; в) рефлексію [1, 89].

Власний погляд на сутність та зміст дослідницької компетентності викладачів вищого навчального закладу здійснила С. Сисоєва. Вчена розглядає її як інтегровану особистісно-професійну якість фахівця, яка відображає мотивацію до наукового пошуку, рівень володіння методологією педагогічного дослідження, особистісно-значущими якостями дослідника, зокрема такими, як інноваційне мислення, здатність до творчої та інноваційної діяльності. Таким чином, у запропонованому визначенні чітко прослідковується взаємозв'язок мотивації, професійних знань та творчих здібностей у змісті дослідницької компетентності, сформованість яких стає чинником розвитку та показником творчого становлення фахівців. До структури дослідницької компетентності науковиця відносить такі компоненти: мотиваційно-ціннісний; когнітивний; процесуально-діяльнісний; інформаційно-комунікаційний; комунікативний; особистісно-творчий; професійно-рефлексивний [10, 11].

Отже, сутність і зміст дослідницької компетентності розглядається в органічній єдності мотивів та ціннісного ставлення людини до дослідницької діяльності, де мотиваційно-ціннісні структури особистості відіграють ключову роль у регуляції когнітивних процесів, формуючи основу емоційно-вольових механізмів та визначаючи соціальну поведінку й професійну активність індивіда. Дослідницька компетентність передбачає здатність та готовність до самостійної пошуково-пізнавальної діяльності, конструктивного переосмислення реальності, самостійності, критичності мислення, отримання нових практичних знань як результату дослідницьких пошуків. Відтак, вона є механізмом творчого розвитку та показником професійного зростання особистості.

Процес становлення дослідницької компетентності спирається на встановлену у психології структуру пізнавальної діяльності. Відповідно до неї, ми пропонуємо визначити основні компоненти дослідницької компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва:

1. *Мотиваційно-ціннісний* – представляє динамічну систему спонукальних засобів, які зумовлюють характер протікання дослідницької діяльності, здійснюють вплив на поведінку і визначають ставлення особистості. Провідними мотивами можуть стати потреби студентів у наукових знаннях, самоосвіті, розширенні мистецької обізнаності, спрямованість на переосмислення культурно-мистецьких, музично-педагогічних явищ, захопленість ідеями та педагогічними досягненнями композиторів-педагогів, вчителів-новаторів тощо. Мотиви формують стійкий інтерес до педагогічних, мистецтвознавчих, культуротворчих і методологічних досліджень, які допоможуть самостійно вирішувати музично-педагогічні завдання на практиці, знаходити нові шляхи подолання проблемних ситуацій.

2. *Когнітивний* (змістовий) – відображає наявну систему професійних та міждисциплінарних наукових знань, а також пізнавальних (інтелектуальних) умінь (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, прогнозування, моделювання, аналіз інформативних джерел, формулювання гіпотез, висновків тощо) науково-дослідницької діяльності. Сформованість цього компонента залежить від мислення, яке є рушійною силою знань. Для вчителя музичного мистецтва логіка дослідницького мислення обумовлена характером, змістом мистецтвознавчих та загальнопедагогічних знань і характеризується інтегративністю поєднання різних способів науково-педагогічного та художнього пізнання.

3. *Операційно-діяльнісний* – забезпечує здатність до здійснення науково-педагогічного пошуку на практиці; характеризує наявність у студентів комплексу спеціально-музичних та науково-педагогічних умінь, а також необхідних професійних якостей, які дозволяють самостійно здійснювати дослідження. Даний компонент відображає володіння способами дослідницької діяльності: уміння бачити і формулювати проблему, мету й завдання дослідження; уміння скласти програму дослідження; уміння застосувати адекватні методи дослідження; уміння узагальнення та інтерпретації інформації; уміння оформлювати результати дослідження.

4. *Рефлексивно-аналітичний* – передбачає уміння об'єктивного самоаналізу і самоконтролю студентами перебігу й результатів їх дослідницької діяльності; уміння критично оцінювати як дослідницькі стратегії, так і власні дослідницькі дії; уміння виявляти помилки та бачити шляхи їх подолання; здатність до мобільності.

5. *Творчий* – відображає конструктивно-продуктивний характер перебігу дослідницької діяльності, її евристичний потенціал, що виражається у здатності до самостійного пошуку нестандартних рішень у вирішенні проблем, генерування нових ідей; креативному мисленні у вирішенні дослідницьких завдань; інноваційному підході до наукової діяльності. Саме наявність цього компонента забезпечує прогресивний характер дослідницької діяльності.

Основу дослідницької діяльності складають уміння. В. Тушева відзначає, здібності вчителя-дослідника реалізуються в умінях, які вчена класифікує на: інтелектуальні, дослідницькі, методологічні, смислопошукові, рефлексивні, креативні [11, 205]. М. Головань, В. Яценко розглядають дослідницькі вміння як сукупність інтелектуальних, практичних й організаторських умінь, спрямованих на виконання діяльності дослідницького характеру. Ядро дослідницьких дій, зауважують автори, складають інтелектуальні вміння, практичні ж являють собою механізм оволодіння певними способами пошукової діяльності, що дає практичні результати – нові знання, факти, закономірності [3, 58].

На нашу думку, важливу роль в дослідницькій діяльності вчителя музичного мистецтва відіграють художньо-комунікативні вміння, які враховують художньо-творчу природу музично-педагогічної діяльності, особливості художньої взаємодії з творами мистецтва та художньо-педагогічного спілкування і спрямовані на розкодування художніх цінностей з метою збагачення духовного світу суб'єктів освітнього процесу. До таких умінь слід віднести: уміння інтерпретувати художньо-образний зміст на основі глибокого дослідження та розуміння його культурного, соціального, історичного, політичного контексту; уміння здійснити художньо-педагогічний аналіз творів мистецтва і використати їх педагогічний потенціал; уміння семіотичного аналізу музичного тексту як знакової системи, що передбачає виявлення художніх кодів, символів, які формують смислову структуру твору та забезпечують його комунікативну ефективність у педагогічному процесі тощо. Художньо-комунікативні вміння також передбачають здатність аргументовано пояснювати і розкривати тему дослідження, уміння толерантно сприймати альтернативну точку зору, вислуховувати протилежну думку, уміння презентувати власні ідеї, вести конструктивний діалог тощо. Художньо-комунікативні вміння не лише забезпечують глибину дослідницького аналізу, а й сприяють розвитку критичного та образно-асоціативного мислення, естетичної рефлексії, емпатії, оволодінню різними способами художньої комунікації.

Як вже було відмічено, розвиток дослідницької компетентності залежить від умотивованості студентів до пошукової роботи, їхнього інтересу до теми дослідження, методів активного навчання, які спонукають до пізнання і сприяють включенню майбутніх вчителів музичного мистецтва у систему активних пізнавально-дослідницьких дій. Процес формування дослідницьких умінь передбачає поступове ускладнення проблемно-пошукових завдань, “вихід за межі” програмового матеріалу і розширення інформаційного поля для пошуку, звернення до різних наукових знань із суміжних галузей, встановлення взаємозв'язку між теорією та її практичним втіленням в навчанні.

У змісті професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва навчальна дослідницька робота інтегрується в освітній процес через різноманітні форми навчальної діяльності студентів, серед яких:

- написання курсових, дипломних, магістерських робіт;

- вивчення музично-теоретичних (реферати; доповіді; тези; індивідуальні дослідницькі завдання) та музично-виконавських дисциплін (музично-теоретичний аналіз твору; музична рецензія; анотація; історична довідка тощо);

- проходження педагогічної практики (перевірка на практиці теоретичних положень; пошук методичних підходів; застосування діагностувальних методик; впровадження емпіричних методів дослідження);

- участь у науковому гуртку, проектно-дослідницькій роботі;

- виконання міжвузівських наукових досліджень у форматі творчої співпраці між закладами вищої освіти;

- участь у наукових студентських конференціях, конкурсах, олімпіадах, засіданнях круглого столу;

- лекторсько-просвітницька діяльність тощо.

Слід врахувати, що музично-педагогічна діяльність вчителя музичного мистецтва як особливий вид художньо-педагогічної діяльності, спрямованої на формування в учнів основ музичної культури в процесі оволодіння музично-виконавськими вміннями та музично-естетичними компетентностями, синтезує педагогічну, хормейстерську, музикознавчу, музично-виконавську, дослідницьку складові і передбачає вміння самостійно узагальнювати та систематизувати отримані знання. Така багатofункціональність обумовлена ще й тим, що вчитель музичного мистецтва в школі одночасно виступає у ролі педагога – навчає дітей основам музичного мистецтва, вихователя – сприяє вихованню та формуванню духовних цінностей особистості, музиканта – транслює та поширює музичне мистецтво [5, 39]. Саме тому дослідницький пошук здобувачів освіти спрямовується у загальнопедагогічному, музично-педагогічному та музично-виконавському напрямках з урахуванням інтегративного та міждисциплінарного підходів.

Як відмічає О. Олексюк, досліднику-початківцю не слід відразу братися за розгляд широкої теми, однак вона має цікавити студента, повинна бути перспективною та актуальною, забезпеченою джерелами інформації. На думку вченої, тематика досліджень може бути пов'язана як з музично-педагогічним дискурсом, так і з виявленням духовних і моральних корелят у мистецькій освіті, її ціннісно-смісловій домінанті, пошуком різноманітних модусів осягнення музичного мистецтва; розвитком творчо-креативних ресурсів особистості у мистецькому просторі, чуттєво-емоційним самовиявленням і самостворенням, визначенням стратегій розвитку музичної обдарованості вихованців; розвитком інтелектуального, рефлексивно-аналітичного потенціалу в мистецькій діяльності, логіко-ейдетичним осмисленням художнього тексту, визначенням інтерпретаційних схем в умовах виконавської практики тощо [8, 59].

Ми погоджуємося з позицією В. Тушевої, що дослідницький пошук вчителя музики заломлюється відповідно завданням художньо-естетичного навчання і виховання, різним аспектам мистецької

освіти, що вимагає знань самого музичного мистецтва, сформованих інтерпретаційних зразків творів, які слугують засобами досягнення педагогічних результатів у музично-педагогічному дослідженні. Саме дидактична потужність обраного мистецького матеріалу, зазначає дослідниця, визначить ефективність практичної роботи вчителя-дослідника-музиканта [11, 114].

Відтак, розвиток дослідницьких умінь в процесі вивчення фахових дисциплін музикознавчого, музично-теоретичного спрямування, а також музично-виконавських дисциплін є однією з важливих основ для успішного проведення в подальшому науково-педагогічних досліджень з теорії та методики музичного навчання. Впровадження у їх зміст завдань проблемно-пошукового характеру стане початком формування дослідницьких знань та умінь і спонукатиме студентів до активної пізнавальної діяльності, сприятиме їх самоосвіті та самореалізації.

Як відомо, в процесі вивчення музично-виконавських дисциплін центральним об'єктом роботи є музичний твір, що вже передбачає дослідницькі дії, зокрема, самостійний аналіз та прочитання авторського тексту, вивчення та розбір композиторських творчих прийомів, розучування та пошук засобів виразності, відпрацювання технічних та художніх елементів тощо. В такому контексті вектор дослідницьких інтересів студентів спрямовується на:

- висвітлення музичних явищ, культурних процесів в мистецтві даного періоду;

- розкриття творчих ідей композитора, усвідомлення особливостей його музичної мови, композиторських композиційних прийомів, музичних новацій;

- аналіз різних інтерпретацій у виконавському трактуванні твору;

- дослідження історії створення твору та його художнього контексту;

- дослідження особливостей емоційного впливу на сприймання слухачів;

- аналіз музично-сміслового та емоційно-образного змісту, його стилевих та жанрових особливостей;

- аналіз-порівняння тексту з редакційною інтерпретацією художнього змісту твору;

- пошук музичних творів, які є "співзвучними" його художньо-образному змісту, у яких наявна змістова єдність "духовної" інтонації тощо.

Для дисциплін музикознавчого спрямування основу досліджень становлять теоретичні напрацювання й результати музично-теоретичного аналізу. Дослідницькі пошуки студентів можна зосередити на:

- аналізі еволюції музичних форм, стилів і технік у різні історичні періоди;

- аналізі гармонійної, ритмічної та мелодійної структур твору, що допомагає зрозуміти особливості композиторського мислення;

- вивчення традицій та новацій у творчості композиторів;
- дослідження музичної спадщини певного регіону, локальної музичної культури;
- вивчення історії виникнення музичних інструментів та їх майстрів, аналіз акустичних та виразжальних властивостей;
- дослідження особливостей творчого доробку майстрів народної творчості;
- дослідження історії становлення музично-театральних жанрів, створення перших оперних театрів тощо.

Обираючи тему для дослідження, необхідно керуватися як особистим інтересом студентів, їх уподобанням, так і вчити бачити актуальність проблематики, розуміння та значимість отриманих нових знань, їх практичне використання у вирішенні музично-педагогічних завдань в роботі з учнями.

Висновки. Таким чином, дослідницька компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва є важливим чинником формування його здатності та готовності до творчої інноваційної музично-педагогічної діяльності, показником професійного самовдосконалення та саморозвитку. Вона виявляється у здатності студентів бачити проблему, сформулювати гіпотезу, проаналізувати факти, причини та наслідки, самостійно сформулювати висновки та узагальнення. Розвиток дослідницької компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва лежить у площині їх дослідницької діяльності, яка має творчий, практико-орієнтований, пізнавально-пошуковий характер і передбачає комплексну цілеспрямовану поетапну роботу з розвитку дослідницьких умінь і навичок студентів в системі фахової підготовки. Головною умовою успішного розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців стає умотивованість до дослідницького пошуку, яка впливає на розумово-пізнавальні процеси дослідницької діяльності, визначає готовність до самостійності у вирішенні професійних завдань, характер пошукової активності, ціннісні орієнтири в професійній діяльності.

Беручи до уваги реформування мистецької освіти на сучасному етапі її становлення, впровадження україноцентризму як найважливішого принципу організації навчального змісту, вважаємо за необхідне розширити коло наукових пошуків студентів у напрямку дослідження українського музикознавства, вивчення історії та музичної культури рідного краю в процесі опанування музично-виконавськими дисциплінами вже на початкових етапах навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабенко Т. Розвиток дослідницької компетентності вихованців у позашкільній освіті. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 216. С. 87–91.

2. Бойко С. Українознавче спрямування освітніх галузей як чинник збереження і розвитку національного культурного середовища. *Україна й українство в етнокультурних процесах: концептуальні узагальнення*: колективна монографія. Київ : НДПУ, 2018. С. 237–246.

3. Головань М.С., Яценко В.В. Сутність та зміст поняття “дослідницька компетентність”. *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі*. 2012. Випуск VII. С. 55–62.

4. Горбенко С. Навчально-наукова діяльність студентів з методики музичного виховання : навчально-методичний посібник. Київ : Освіта України, 2010. 180 с.

5. Дікун І.А. Формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики у процесі педагогічної практики : монографія. Київ : НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2019. 242 с.

6. Закон України “Про освіту”. URL: <http://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/>

7. Карпова Л. Дослідницька компетентність вчителя нової української школи. *Молодь і ринок*. 2019. № 1 (168). С. 85–89.

8. Олексюк О.М., Тушева В.В. Методологія наукових досліджень у галузі мистецтвознавства та музичної педагогіки : навч. посіб. Київ. ун-т ім.Б. Грінченка, 2020. 176 с.

9. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.

10. Сисосва С.О., Козак С.О. Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи: навчальний посібник. Київ : ТОВ “Видавниче підприємство “ЕДЕЛЬВЕЙС”, 2016. 155 с.

11. Тушева В.В. Формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки: теорія і практика: Монографія. Харків: Майдан, 2015. 450 с.

REFERENCES

1. Babenko, T. (2024). Rozvytok doslidnytskoi kompetentnosti vykhovantsiv u pozashkilni osviti [Development of research competence of educators in out-of-school education]. *Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*. Vol. 216. pp. 87–91. [in Ukrainian].

2. Boiko, S. (2018). Ukrainoznavche spriamuvannia osvitykh haluzei yak chynnyk zberezhennia i rozvytku natsionalnoho kulturnoho seredovyscha [Ukrainian studies in education as a factor in the preservation and development of the national cultural environment]. *Ukraine and Ukrainian identity in ethnocultural processes: conceptual generalizations: collective monograph*. Kyiv, pp. 237–246. [in Ukrainian].

3. Holovan, M.S. & Yatsenko, V.V. (2012). Sutnist ta zmist poniattia “doslidnytska kompetentnist” [The essence and meaning of the concept of “research competence”]. *Theory and methodology of teaching fundamental disciplines in higher education*. Vol. VII. pp. 55–62. [in Ukrainian].

4. Horbenko, S. (2010). Navchalno-naukova diialnist studentiv z metodyky muzychnoho vykhovannia : navchalno-metodychnyi posibnyk [Educational and scientific activities of students in music education methodology: educational and methodological manual]. Kyiv, 180 p. [in Ukrainian].

5. Dikun, I.A. (2019). Formuvannia 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].

6. Zakon Ukrainy "Pro osvitu" (2017). [About education]. Available at: <http://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/> [in Ukrainian].

7. Karpova, L. (2019). Doslidnytska kompetentnist vchytelia novoi ukrainskoi shkoly [Research competence of teachers of new Ukrainian school]. *Youth & market*. No. 1(168), pp. 85–89. [in Ukrainian].

8. Oleksiuk, O.M. & Tusheva, V.V. (2020). Metodolohiia naukovykh doslidzhen u haluzi mystetstvoznavstva ta muzychnoi pedahohiky : navch. posib. [Methodology of scientific research in the field of art history and music pedagogy: a textbook]. Kyiv, 176 p. [in Ukrainian].

9. Rudnytska, O.P. (2005). Pedahohika zahalna ta mystetska : navchalnyi posibnyk [General and Art Education: A Textbook]. Ternopil, 360 p. [in Ukrainian].

10. Sysoieva, S.O. & Kozak, S.O. (2016). Rozvytok doslidnytskoyi kompetentnosti vykladachiv vyshchoi shkoly: navchalnyi posibnyk [Development of Research Competence of Teachers of Higher Education: a manual]. Kyiv, 155 p. [in Ukrainian].

11. Tusheva, V.V. (2015). Formuvannia naukovo-doslidnytskoi kultury maibutnoho vchytelia muzyky v protsesi profesiinoi pidhotovky: teoriia i praktyka [Formation of the scientific and research culture of future music teachers in the process of professional training: theory and practice]. *Monograph*. Kharkiv, 450 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 08.08.2025

UDC 376]:37:061.1ЄЄ

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.336013>

Olga Iatsyshyna, Ph.D. (Pedagogy), Lecturer of the Pedagogy and Educational Management Department, International Education Manager, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1494-3969>

EU EDUCATIONAL POLICIES AND THEIR IMPACT ON INTERNATIONALIZATION AND INCLUSION IN HIGHER EDUCATION

In the context of globalization, growing mobility, and increasing social diversity, education in the European Union (EU) plays an important role in encouraging integration, innovation, and fairness. This article looks at how EU education policies, especially those focused on internationalization and inclusion, are changing higher education in EU countries and influencing changes in partner countries like Ukraine. It also considers the historical development of internationalization policies to show how these approaches have evolved over time. By examining key policy documents, academic studies, and major initiatives such as the Erasmus+ programme, the Bologna Process, and the European Universities Initiative, the paper shows how the EU supports cooperation across borders, aligns academic standards, and helps more people, including those from underrepresented groups, access education.

The article pays special attention to how internationalization and inclusion policies have developed and how they are put into practice by universities. It also highlights steps Ukrainian universities are taking to follow EU priorities, such as joining international university alliances, creating joint degree programmes, and improving support for diverse students. It also notes what Ukrainian higher education can borrow from the EU to further improve its own policies and practices. While there has been clear progress, challenges still remain, especially when it comes to fairness in education, better intercultural understanding, and inclusive teaching. By analyzing both the achievements and the challenges in implementing internationalization and inclusion goals, the article seeks to provide insights into the transformative role of EU policy in shaping the future of higher education.

The article concludes that closer ties with EU education policies give Ukrainian universities a good chance to improve the quality of their education and to join a more inclusive, fair, and worldwide academic community that values diversity and encourages cooperation across countries.

Keywords: internationalization; inclusion; EU education policy; Ukrainian universities; higher education reform.

Ref. 9.

Ольга Яцишина, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки та менеджменту освіти, провідний фахівець ННЦ МОС Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1494-3969>

ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА ЄС ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЮ ТА ІНКЛЮЗІЮ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

У контексті глобалізації, зростання мобільності та соціальної різноманітності освіта в Європейському Союзі (ЄС) дедалі більше розглядається як стратегічний інструмент сприяння інтеграції, інноваціям та соціальній справедливості. У статті проаналізовано, як політика ЄС у сфері освіти, зокрема зосереджена на інтернаціоналізації та

інклюзії, трансформує систему вищої освіти в країнах-членах та впливає на розвиток у партнерських країнах, зокрема в Україні. Також розглядається історичний розвиток політик інтернаціоналізації з метою продемонструвати, як підходи до інтернаціоналізації змінювалися з часом. На основі аналізу ключових документів, наукової літератури та ініціатив, таких як програма Erasmus+, Болонський процес та Ініціатива європейських університетів, продемонстровано, як політика ЄС сприяє транскордонній співпраці, гармонізації освітніх стандартів і розширенню доступу до освіти для інклюзивних груп населення.

Особливу увагу приділено еволюції політик інтернаціоналізації та інклюзії, а також їх реалізації на рівні університетів. Розглянуто приклади залучення українських університетів до пріоритетів ЄС через участь в університетських альянсах, запуск спільних програм подвійних дипломів та покращення підтримки різноманітних студентських спільнот. Окрім того, відзначено особливості, які українська система вищої освіти може запозичити в ЄС з тим, щоб вдосконалити власні освітні політики і практики. Попри очевидний прогрес, все ще існують певні виклики, зокрема забезпечення рівності, міжкультурного порозуміння та інклюзивного викладання. Аналізуючи досягнення і виклики у впровадженні цілей інтернаціоналізації та інклюзії, стаття прагне сформувати уявлення про трансформаційну роль політики ЄС у формуванні майбутнього вищої освіти.

Зроблено висновки про те, що глибша інтеграція з освітньою політикою ЄС відкриває для українських університетів шлях до покращення якості освіти і дає змогу долучитися до формування більш інклюзивного й глобально орієнтованого академічного простору.

Ключові слова: інтернаціоналізація; інклюзія; освітня політика ЄС; українські університети; реформа вищої освіти.

Introduction. In today's world marked by globalization, mobility, and growing societal diversity, the European Union (EU) is considering education as a strategic tool for fostering integration, innovation, and social cohesion. By implementing a range of harmonized policies and programs, among them the Bologna Process, Erasmus+ programme, and the European Higher Education Area (EHEA), the EU has prioritized internationalization and inclusion as basic principles in its educational strategy. The EU educational policies not only aim to promote academic cooperation across borders, but also to ensure equitable access and participation for students from diverse backgrounds, including those from underrepresented and disadvantaged groups.

The purpose of the article is to explore the modern EU policies in the educational area while examining their impact on internationalization and inclusion processes in higher education in member states as well as in partner countries, including Ukraine.

Review of the sources. Many scholars and official reports have looked at how EU educational policies shape higher education, especially in terms of internationalization and inclusion. Works by Curaj, Deca, and Pricopie (2018) and De Wit et al. (2015, 2024) explain how European countries have gradually aligned their higher education systems to promote cooperation and diversity. EU Commission documents highlight the importance of equity and support for underrepresented groups. Recent studies on the European Universities Initiative (Brooks & Rensimer, 2023; Gunn, 2020; Grumbinaite et al., 2025) show how universities are working together across borders to create more inclusive learning environments. Finally, research by Dudikova and Marlova (2019) adds a Ukrainian perspective, showing how these policies are adapted locally. Together, these sources provide a solid foundation for understanding the impact of EU policies on making higher education more international and inclusive.

Presentation of the material. Universities have always been involved in international research, teaching, and work with society, but these activities were usually unplanned, disconnected, and more informal than clearly organized or complete. For 70 years, higher education institutions in European countries have consistently worked together to align policies and practices. The most important milestones in the development of EU educational policies include:

- The Erasmus programme (1987), which set the tone for a policy of Europeanization of higher education.

- The Maastricht Treaty (1992), which defined the process of integration of education into the European Union agenda.

- The Bologna Process (1999), which harmonized higher education structures and fostered academic cooperation and exchange [5, 5].

During the 1950s and 1960s, the development of international education was relatively limited by the active development of international education, as the European Community was focused on rebuilding society and the economy after the devastation of World War II. Member states considered education a national responsibility and the differences in educational systems hindered the development of a regional and internationalization policy in higher education. However, international student mobility was present, even though it was limited to inward mobility of degree-seeking students primarily from former British and French colonies.

At this time, the idea of a supranational university in Europe serving as a model institution in research and innovation, and able to compete with United States institutions, emerged. It was envisioned that such a university would align with national priorities while also advancing European culture and scholarship. Later, the idea of a supranational university was taken up by French authorities and included in the Euroatom Treaty. However, the university's role shifted toward

supporting research, innovation, and development in the field of nuclear energy, rather than promoting European cultural integration [5, 6–7].

In 1974, after the EU enlargement, the education ministers of the then member states signed a resolution to form a new Education Committee and agreed to focus on key areas of higher education, such as improving diploma and study period recognition and supporting the mobility of teachers, students, and researchers. The Education Action Program included three educational components: joint study programs, short study visits, and a program for educational administrators, with the first two focusing on international academic cooperation [5, 7].

The following decade marked a period of internationalization and harmonization, with Europeanization and globalization being the primary focuses. Three central changes introduced in the EU educational framework in the 1980s included: an open-door policy for the mobility of individual incoming students, the development of research, and the promotion of student mobility as an integrated part of study programs.

In the 1990s, European education became more open to the rest of the world, in contrast to the 1980s, which were marked by the active development of academic exchange programs but remained primarily focused on Europeanization. New programs were established (TEMPUS, TEMPUS-TACIS) for countries previously behind the Iron Curtain; ALFA for Latin America; the EU-China Higher Education Cooperation Program; and the EU-India Cross-Cultural Program. Since 1995, cooperation programs have also been initiated between the EU, the United States, and Canada.

The most prominent development in education during the 2000–2010 decade was the Bologna Process, which laid the foundation for greater policy convergence among diverse educational systems both within and beyond the EU.

Despite many years of efforts to strengthen international cooperation, the 2010s brought some new challenges to the field of education. These included the emerging digital revolution, growing inequalities in society and related crises, the rise in populist ideologies, the slow recovery of the economic recession and financial crisis of 2008–2012, a cultural backlash, and regional tensions, most notably Brexit. As editors Curaj, Deca, and Precopie noted, the traditional values underlying the EHEA, namely academic freedom, institutional autonomy, student participation in higher education governance, and public responsibility for higher education, have not received the attention they deserved and were, to some extent, undermined [3, 1; 5, 13].

During the COVID-19 pandemic, academic mobility and exchange slowed down significantly. At the same time, the idea of European Universities as a network of universities offering programmes in which all students study abroad and take courses in at least two

languages came up again. The primary functions of the European Universities are to enhance cross-cultural communication and understanding as well as to promote common European values by bringing together a new generation of Europeans, and to achieve a significant advancement in the quality, performance, appeal, and global competitiveness of European higher education institutions [9, 17–18]. The initiative resulted in 50 alliances comprising 430 institutions from 34 countries, including 30 universities from Ukraine, thereby aligning the European Universities Initiative (EUI) with the goals of the Bologna Process [1, 752].

Despite the European Commission's efforts to promote more balanced participation, such as through mechanisms within the EUI alliances, inequality in cooperation between different regions of Europe persists and may only be resolved over time. At the same time, internationalization remains a pressing issue in education, as it offers opportunities to develop shared solutions to social challenges, particularly those arising from cross-cultural misunderstandings, lack of intercultural competence, and global inequality.

In the contemporary socio-political context, Europe needs to promote its global role and leadership. Under these circumstances, the universities are influential in developing Europe's partnerships with the world and in disseminating European values worldwide. As Europe became a forerunner in collaboration in the field of higher education, many countries and universities were inspired by the European experience in internationalization and interregional cooperation. Working more closely together among European institutions is closely linked to growing their global role. At the same time, it's important to help improve higher education in partner countries.

The “internationalization” term has been actively used since the 1980s and originally belongs to political science and international relations. For the international aspect of education, the terms “international education” and “international cooperation” were used. In the 1990s, internationalization became an object of studies on the institutional level as an internationalization of particular universities capable of providing students with education of an international level – this phenomenon became known as “internationalization” itself, and a set of terms such as “study abroad”, “international students” have gained steam. In the 21st century, the internationalization of higher education is recognized at the international level as a global phenomenon meeting the needs of modern society. The conceptual framework of internationalization and international education is replenished with the following terms: “globalization”, “education without borders”, “cross-border education”, “virtual education” etc.

Extending the definition by J. Knight, H. de Wit defined the internationalization as „the intentional process of integrating an international, intercultural or global

dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff and to make a meaningful contribution to society” [4, 29].

It is only natural that the internationalization of higher education leads to the involvement of individuals, both students and academic staff, from a wide range of social, cultural, and religious backgrounds. In this context, the concept of inclusion becomes particularly important. Inclusion should be considered not just as a desirable goal, but also as a fundamental prerequisite for the effective and sustainable implementation of internationalization in higher education. Without inclusive policies and practices that give everyone in the academic community an equal opportunity to take part in shared activities and feel a sense of belonging, international cooperation and cross-cultural exchange cannot fully succeed.

In the European Commission document “Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions”, diversity, inclusiveness, and gender equality are some of the key priorities for a European strategy for universities. It is worth mentioning that in the “Communication...”, diversity and inclusion are seen as relating not only to students and academic staff from different cultural backgrounds, but also to those from disadvantaged backgrounds who are still “underrepresented in higher education” [2, 2].

Europe offers highly accessible higher education compared to many other parts of the world. At the same time, European education and policies often serve as a kind of golden standard, particularly for Ukraine as it moves toward integration with the European Union. In its attempts to foster diversity and inclusiveness in the higher education area, the EU schedules institutional changes for universities to become places of truly equal opportunities: – design a European framework for diversity and inclusion, identifying university challenges, proposing solutions, and highlighting the needed support from public authorities; – support for researchers at risk providing guiding principles to help universities promote inclusion; – motivate universities in driving institutional change through concrete measures for diversity and inclusion with voluntary inclusion targets and inclusive gender equality plans; – develop national support schemes and expand higher education access for refugees and asylum seekers, including complementary pathways and related support [2, 10].

According to the first principle of the European Pillar of Social Rights, “everyone has the right to quality and inclusive education, training, and lifelong learning,” [7] highlighting that diversity, equity, and inclusion (DEI) are key priorities of the European higher education agenda. European university alliances are investing efforts into developing DEI strategies, with

82% of them having either developed or currently working on an alliance-level DEI strategy. The most prominent examples of the strategies are those developed by YUFE with its Diversity&Inclusivity strategy, aiming to become leaders in diversity and inclusion, they have supported the creation of dedicated DEI offices in two partner institutions that previously did not have them before joining the alliance; EUTOPIA Inclusion Manifesto, intending to implement the principles of inclusion at the alliance level; the ECIU University’s comprehensive gender equality, diversity, and inclusion plan drawing on the existing plans of partner institutions and includes both an action plan and a governance model [8, 205]. Furthermore, some alliances establish offices, hubs, or academies in charge of implementing the alliance’s DEI strategies. Creating diversity, equality, and inclusion strategies at universities, along with setting up special teams to carry them out, can help bring more inclusivity and diversity to Ukraine’s higher education system.

For the sake of fairness, it is worth noting that Ukrainian universities have already implemented, and continue to implement, EU educational practices, especially in the areas of internationalization and inclusion. For instance, as of 2024, over 30 Ukrainian universities have joined European universities alliances as associated members or full members. Many institutions are actively developing joint and double degree programs with EU partners (Joint Master’s in International Economics and Business, Kyiv National Economic University&University of Koblenz-Landau (Germany); Joint Master’s in Political Science and International Relations, Ivan Franko National University of Lviv&University of Warsaw (Poland); a highly competitive joint Master’s in Social Work with Children and Youth (ESWOCHY) with integrated mobility, Taras Shevchenko National University of Kyiv&Universities from Latvia, Portugal, and Sweden etc.), aligning curricula with European standards. In the area of inclusion, universities are introducing gender equality plans, creating support services for students with disabilities, and launching initiatives to increase access for underrepresented groups, mirroring EU priorities in building a more inclusive and student-centered higher education system. Among these support services are the Inclusive Education Centre of Sumy State University, the Support Centre for Students with Disabilities at Lesya Ukrainka Volyn National University, the Inclusive Resource Centre at Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, and others.

To move further in line with European practices, Ukrainian universities could benefit from focusing more on intercultural dialogue and inclusive education. This means offering better support for international and minority students, for example, through language courses, buddy systems, and cultural exchange activities. Incorporating intercultural topics into the curriculum

further reinforces inclusive educational practices. Teaching can become more inclusive by using different formats like videos, audio, and subtitles, and by training staff to work with students of different backgrounds and needs. Finally, more flexible learning options, such as prior learning recognition, modular or part-time study formats, and lifelong learning opportunities, would make higher education more accessible for adult learners, and non-traditional students (working professionals, those returning to education, older students).

Conclusions. From the discussion above, the following key points emerge:

1. EU educational policies have played a big role in shaping higher education by encouraging international cooperation and making universities more inclusive. These policies help universities work together and create fair opportunities for all students.

2. Ukrainian universities have made good progress by joining European alliances, offering joint degree programs, and setting up services to support students with different needs. This indicates a progressive alignment with EU standards and a strengthened commitment to internationalization.

3. There is still room to grow, especially in promoting intercultural understanding, using inclusive teaching methods, and offering more flexible study options. These changes would help support minority groups, international students, and those with busy lives.

4. By continuing to adopt EU-inspired reforms, Ukraine's higher education can become stronger, more competitive globally, and better able to contribute to society and innovation in the future.

sation, Societies and Education. Vol. 23, No. 3. pp. 752–765. [in English].

2. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a European strategy for universities. Strasbourg, 18.1.2022. Available at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52022DC0016> (Accessed 15 Jul.2025) [in English].

3. Curaj, A., Deca, L. & Pricopie, R. (2018). European higher education area: The impact of past and future policies. Springer Nature. 721p. [in English].

4. De Wit, H., Hunter, F., Howard, L. & Egron-Polak, E. (2015). Internationalisation of higher education study. *Brussels: European Parliament*. 320 p. [in English].

5. De Wit, H. & Wang, L. (2024). Lessons from over 70 years of regional alignment processes in Europe for international higher education. *Journal of International Cooperation in Education*, No. 26(1), pp. 5–19. [in English].

6. Dudikova, L. & Marlova, A. (2019). Internatsionalizatsiia vyshchoi osvity: osoblyvosti rozvytku [Internationalization of higher education: peculiarities of development]. *Youth & market*. Vol. 12(179). pp. 17–22. [in Ukrainian].

7. European Commission: Secretariat-General, European pillar of social rights, Publications Office of the European Union, 2017, p.11. Available at: <https://data.europa.eu/doi/10.2792/95934> (Accessed 17 Jul.2025) [in English].

8. Grumbinaite, I., Colus, F. & Carvajal, H. B. (2025). Report on the Outcomes and Transformational Potential of the European Universities Initiative. *European Union*. 349 p. [in English].

9. Gunn, A. (2020). The European universities initiative: A study of alliance formation in higher education. In Curaj, A., Deca, L. & Pricopie, R. (Eds), *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade*. Cham: Springer. pp. 13–30. [in English].

REFERENCES

1. Brooks, R. & Rensimer, L. (2023). The European Universities Initiative and European spatial imaginaries. *Globali-*

Стаття надійшла до редакції 22.07.2025



“Культура – це те, що людина залишає після того, як вона забула все, чому її навчали”.

Едвард Хол
американський антрополог

“Справжнє порозуміння починається тоді, коли ми слухаємо, а не чекаємо своєї черги говорити”.

Дейл Карнегі
американський письменник

“Освіта – це практика свободи, що дозволяє людині зрозуміти і змінити власну культуру”.

Пауло Фрейре
бразильський педагог



УДК 378.091.212:005.963:[37.015.3:159.955.4]
DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.341913>

Тетяна Абрамович, кандидат педагогічних наук,
завідувач ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти,
доцент кафедри психології та інклюзивної освіти
Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5057-2301>
Наталія Давидюк, кандидат педагогічних наук, методист
лабораторії національного виховання,
старший викладач кафедри психології та інклюзивної освіти
Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6085-8511>

ТЕХНІКИ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСИВНОГО МИСЛЕННЯ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

У статті зацентовано увагу на необхідності розвитку рефлексії в діяльності сучасного вчителя у процесі реалізації Концепції Нової української школи. Визначено виклики, з якими стикається педагог в умовах трансформаційних змін освітньої галузі, як-от дистанційне навчання, цифровізація, емоційне і професійне вигорання фахівця.

Наголошено на важливості розгляду рефлексії як глибокого особистісного і ціннісного процесу, що передбачає осмислення досвіду, дій, емоцій, переконань, їхніх причин і наслідків. Підкреслено, що саме рефлексивне мислення є основою для особистісного та професійного саморозвитку педагога, адже сприяє формуванню емоційної компетентності, педагогічної пластичності й етичного усвідомлення взаємодії з іншими.

Розглянуто можливості розвитку рефлексії в сучасній системі післядипломної педагогічної освіти як стратегічної компетентності, що визначає рівень готовності педагога до професійного розвитку, змін та інноваційної діяльності. Окреслено основні переваги розвитку рефлексивного мислення на курсах підвищення кваліфікації педагогів завдяки використанню апробованих авторами методик та вправ, серед яких: “Дзеркало мого професійного Я”, “Три запитання після уроку”, “Шість капелюхів мислення”, “Діаграма Гіббса”, “Драбина рефлексії”.

Ключові слова: рефлексія; рефлексивне мислення; компетентність; досвід; післядипломна освіта; форми навчання.

Літ. 11.

Tetyana Abramovych, Ph.D. (Pedagogy), Head of the Resource Center
For Support of Inclusive Education,
Associate Professor of the Psychology and Inclusive Education Department,
Rivne Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5057-2301>
Nataliya Davydyuk, Ph.D. (Pedagogy), Methodologist at the
Laboratory of National Education,
Senior Lecturer of the Psychology and
Inclusive Education Department,
Rivne Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6085-8511>

TECHNIQUES FOR DEVELOPING TEACHERS' REFLECTIVE THINKING IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT SYSTEM

The article highlights the importance of developing reflection in the professional activity of modern teachers in the context of implementing the Concept of the New Ukrainian School. It outlines the challenges faced by educators amid transformational changes in the educational sector, such as distance learning, digitalization, and emotional and professional burnout. The study partially analyzes the professional standard for teachers by examining the function of “Continuous Professional Development”, which includes the component of “reflecting on one’s own pedagogical activity”.

The research analyzes findings by Ukrainian scholars who identify key components of reflective thinking: cognitive, emotional-evaluative, value-semantic, regulatory, and meta-reflective. Emphasis is placed on viewing reflection as a profound personal and value-based process involving the comprehension of one’s experiences, actions, emotions, beliefs, and their causes and consequences. It is underscored that reflective thinking serves as a foundation for teachers’ personal and professional self-development, contributing to the formation of emotional competence, pedagogical flexibility, and ethical awareness in interactions with others. The article demonstrates that the development of reflective thinking occurs through pedagogical

practice and encompasses teaching experience, self-observation, self-awareness, adequate self-assessment, understanding of others' perceptions, and analysis of the reasons behind successes and failures.

The paper explores opportunities for fostering reflection within the current system of postgraduate teacher education, viewing it as a strategic competence that determines educators' readiness for professional growth, change, and innovation. It outlines the main benefits of developing reflective thinking in professional development courses through the use of author-tested methods and exercises such as "The Mirror of My Professional Self", "Three Questions After the Lesson", "Six Thinking Hats", "Gibbs' Reflective Cycle", and "The Reflection Ladder".

Keywords: reflection; reflective thinking; competence; experience; postgraduate education; forms of learning.

Постановка проблеми. Сучасний світ потребує висококваліфікованих фахівців, зокрема вчителів, здатних абсорбувати все нове та прогресивне, готових до накопичення нових ідей, аналізу власної діяльності самопізнання, самооцінки, саморозвитку та самовдосконалення. Сьогодні лише той може досягти успіхів, хто є гнучкий у прийнятті рішень, прагне до реалізації нововведень та інновацій, знаходить нові й нестандартні шляхи вирішення професійних завдань.

Концепція "Нова українська школа" (далі – НУШ) наголошує на потребі в успішному та вмотивованому вчителі, який зможе стати "лідером змін" та впливатиме на формування особистості здобувачів освіти. Учитель НУШ має не просто провести урок, а насамперед реалізувати його разом з учнями, зуміти дібрати доступні методи та новітні технології навчання. Це вимагає вивчення педагогом як власної професійної діяльності, так і діяльності учнів на уроці, усвідомлення їхніх потреб і психологічних особливостей, що й слугує основою рефлексії.

Рефлексивному педагогу під силу реалізовувати різні стратегії викладання, бути уважним до почуттів та поведінки оточуючих, що є важливим для організації безпечного середовища, комунікації педагога і дітей, їхніх батьків, адміністрації школи. У цьому випадку саме рефлексія є важливою умовою партнерської взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття рефлексії – багатозначне й багатоаспектне, адже охоплює міркування, самооцінку, самопізнання, осмислення та самоаналіз власної діяльності. Термін "рефлексія" (з лат. reflexio) означає "повернення назад", осмислення, самопізнання. У філософії проблема рефлексії розглядалася стосовно вивчення самосвідомості й теоретичного мислення, процесів комунікації й кооперації. У наукових психолого-педагогічних джерелах рефлексія визначається як засіб наукового пізнання, метод дослідження, структурний компонент людської діяльності, самосвідомість людини, компонент самооцінки та самоконтролю, форма переосмислення індивідуальної свідомості та передумова усвідомленої зміни себе.

Низка вчених, як-от Д. Ануфрієва, Л. Виготський, С. Рубінштейн, В. Селверстов, С. Степанов,

розглядали рефлексію як структурний компонент діяльності та самосвідомості особистості, коли розвиток рефлексії відбувається завдяки засвоєнню соціального досвіду, а рефлексивний аналіз діяльності базується на процесах взаємовідображення. Зв'язок рефлексії з діяльністю обґрунтували С. Анісімов, К. Вазіна, Г. Щедровицький. Експериментальне вивчення рефлексії в межах дослідження теоретичного мислення відбувалося на основі концепції навчальної діяльності Л. Виготського, В. Давидова, А. Маркової, С. Рубінштейна. Результати досліджень, проведених В. Давидовим, Н. Кузьміною, Ю. Кулюткіним, Я. Пономарьовим, Г. Сухобською та ін., довели зв'язок творчої діяльності з рефлексією, що включає критичне та евристичне мислення, а також виступає джерелом нового знання. У зв'язку з цим рефлексивний рівень самосвідомості свідчить про тісний зв'язок із самоаналізом, самооцінкою та самоконтролем результатів творчої діяльності.

Т. Бондаренко розглядає рефлексію в педагогічному контексті як метапізнавальний процес, що базується на самоаналізі внутрішнього світу, міркуваннях над власним досвідом і професійною діяльністю. Зокрема, дослідниця визначає два види рефлексії: особистісну, що зосереджена на "Я" і передбачає оцінку емоцій, мотивів, слабких / сильних сторін, самосприйняття, та інтелектуальну, що включає процес самоаналізу, спрямований на осмислення та переосмислення власних думок, знань, переконань та дій. Крім того, Т. Бондаренко наголошує, що для педагога важливо вміти поєднувати обидва підходи, застосовуючи вправи рефлексії не лише на етапі планування, а й у процесі організації освітнього процесу та під час підбиття підсумків [6].

Г. Дегтяр визначає рефлексію як "інтегративне, динамічне утворення особистості, що містить комплекс рефлексивних знань і вмінь, способів самопізнання, самооцінки і передбачає формування установки на ціннісне ставлення до професійної діяльності та на розвиток професійно особистісних якостей" та вбачає функції рефлексії в самоорганізації, самокорекції й професійному самовдосконаленні [1]. М. Заброцький основними складниками рефлексії в педагогічній психології визначає стимулювально-аксіологічний (цінності та мотивація до рефлексії), знаннявий (усвідомлення теоретичного підґрунтя), праксіологічний (практичні навички здійснення рефлексії, зокрема аналітичні вправи,

самооцінювання, прогнозування), ретроспективність (аналіз минулого досвіду), актуальність (“тут і тепер”). Крім того, вчений вводить поняття “рефлексіогенез” – послідовне формування рефлексивної компетентності в процесі професійної підготовки [2].

Рефлексія, за О. Кононко, – це “здатність зростаючої особистості усвідомлювати свої особливості, а також те, як вони сприймаються іншими, будувати свою поведінку з урахуванням можливих реакцій інших”. За цих умов рефлексія включає самоспостереження (внутрішній досвід, думки, почуття) та зовнішню оцінку (як інші бачать і розуміють фахівця) [3]. С. Немченко зі свого боку трактує рефлексію як аналіз минулого, висновки “тут і тепер” та планування майбутнього [4].

Деякі вчені (С. Кондратьєва, Ю. Кулюткін, С. Максименко) відзначають, що педагогічна діяльність є рефлексивною за своєю суттю, а отже, важливим складником професійної компетентності. На думку В. Сухомлинського, під рефлексією варто розуміти процес самооцінки, самопізнання та оновлення досвіду, завдяки чому педагог має оцінювати власні дії щодня – інакше працювати буде “однаково” та без розвитку [9].

Мета статті – проаналізувати ефективні практики, що сприяють розвитку рефлексивного мислення педагогів у процесі проходження курсів підвищення кваліфікації.

Виклад основного матеріалу. Рефлексія – важливий аспект підтримки “здорових” взаємин із навколишнім світом, що включає аналіз власних учинків та мотивів, розуміння своїх емоцій та поведінки. Саме це допомагає уникнути дій, які в подальшому можуть зашкодити стосункам, і сприяє особистісному зростанню. Розуміння власних помилок і робота над ними – важливий крок до покращення якості діалогу між людьми [8].

Сучасний педагог працює в умовах постійних трансформацій освітнього середовища, що ставить перед ним низку викликів. Одним із них є впровадження інклюзивного навчання. Реалізуючи основні аспекти інклюзії, він має враховувати індивідуальні потреби учнів з особливими освітніми потребами (далі – ООП), визначену категорію освітніх труднощів і рівень підтримки, адаптувати та модифікувати освітні програми, зберігаючи при цьому баланс між програмою закладу освіти й індивідуальним підходом. У зв’язку з цим варто наголосити на змінах, що відбулися впродовж минулого навчального року в оцінюванні здобувачів освіти та є неврегульованими нормативно правовими документами щодо оцінювання дітей з ООП.

Наступний виклик – цифровізація освіти, що передбачає швидкий перехід від очного навчання до дистанційного, використання змішаної форми провадження освітнього процесу, що потребує від

учителя оволодіння новими технологіями, платформами, цифровими формами зворотного зв’язку.

Ще один виклик – зміна ролі вчителя в контексті реалізації завдань Концепції Нової української школи із фахівця, який транслював знання, на фасилітатора, наставника, ментора, коуча, медіатора і модератора освітнього процесу. За цих умов спостерігається постійне навантаження, відсутність підтримки, низький соціальний статус професії, що призводить до виснаження й демотивації. Так, за результатами дослідження Go Global, проведеного спільно із дослідницькою компанією Gradus Research, 54 % учителів відчувають власне професійне вигорання, понад 70 % – спостерігають ознаки професійного вигорання у своїх колег, 50 % – зізнаються, що потребують психологічної допомоги для себе, 80 % – наголошують, що навантаження особливо зросло після повномасштабного російського вторгнення, адже супроводжується повітряними тривогами, вимкненням електрики тощо. Отже, робота в умовах соціальної напруженості та воєнних дій вимагає не лише високого рівня емпатії та гнучкості, а й турботи про власне ментальне здоров’я.

Нині основною вимогою до неперервного професійного зростання педагога є постійне оновлення знань, формування нових компетентностей, зокрема й рефлексивних, критичних, емоційно-регуляторних, про що зазначається в нормативно-правових документах, професійному стандарті “Вчитель закладу загальної середньої освіти” [7]. Однією з трудових функцій є “Безперервний професійний розвиток” (Д), а його складником – “Здатність до навчання упродовж життя” (Д1). Відповідно серед умінь і навичок, якими повинен володіти вчитель, варто виокремити здійснення рефлексії власної педагогічної діяльності (Д1.1.У5).

Усі представлені вище виклики актуалізують потребу в розвитку рефлексивного мислення педагога, що допомагає йому адаптуватися, зберігати професійну стійкість, здійснювати усвідомлений вибір педагогічних стратегій.

У сучасній педагогіці рефлексивне мислення розглядається як ключовий чинник професійного зростання та здатності до осмисленої дії в умовах змін і викликів. Це поняття тісно пов’язане з усвідомленням педагогом власних думок, емоцій, рішень і способів взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу.

Рефлексивне мислення – усвідомлене, критичне осмислення власного досвіду, що дає змогу виявити закономірності професійної діяльності, проаналізувати її ефективність, скоригувати педагогічну практику. Означений тип мислення активізується зазвичай в ситуаціях невизначеності, морального вибору, педагогічної дилеми, а в умовах інклюзивного середовища ще й потребує неабиякої гнучкості та чутливості.

На думку Д. Шона, рефлексивне мислення проявляється у таких основних формах: рефлексія під час дії – мислення “на ходу”; рефлексія після дії – осмислення після завершення події; рефлексія над рефлексією – супервізійна підтримка [11].

Дослідники в галузі психології та педагогіки виокремлюють такі основні компоненти рефлексивного мислення:

- когнітивний – здатність до аналізу, порівняння, встановлення причинно-наслідкових зв’язків у діях;
- емоційно-оцінний – усвідомлення власних емоцій, оцінка моральних, соціальних та педагогічних наслідків дій;
- ціннісно-смісловий – розуміння глибинних мотивів, цілей, особистісного сенсу професійної діяльності;
- регулятивний – здатність змінювати педагогічну поведінку відповідно до висновків рефлексії;
- мета-рефлексивний – аналіз власних переконань, моделей мислення, упереджень та внутрішньої логіки оцінювання [4].

Отже, ми розглядаємо рефлексію як глибокий особистісний та ціннісний процес, що передбачає осмислення досвіду, дій, емоцій, переконань, їхніх причин і наслідків, дозволяючи педагогу бути не лише виконавцем, а насамперед усвідомленим суб’єктом професійної взаємодії. Відповідно рефлексивне мислення є основою для особистісного та професійного саморозвитку педагога, адже сприяє формуванню емоційної компетентності, педагогічної пластичності й етичного усвідомлення взаємодії з іншими. Загалом розвиток рефлексивного мислення є необхідним чинником підвищення ефективності освітньої діяльності, передусім у контексті викликів інклюзивної освіти, що потребує від педагога методичної компетентності та глибокого усвідомлення ціннісних засад власної професійної позиції.

Структура рефлексивної думки включає з’ясування фактів, осмислення основних ідей, аналіз компонентів ситуації, синтез знань для прийняття рішень та їхньої оцінки. Механізм рефлексії ґрунтовно представлений у дослідженні Н. Гуткіної, яка виокремлює такі основні компоненти: інтроспекція (зосередженість на власних психічних процесах) та децентрація (вихід у сторонню позицію), які, по суті, є початком рефлексивного процесу.

Розвиток рефлексивного мислення передбачає досвід педагогічної діяльності вчителя, його здатність до самоспостереження, спрямованість на самопізнання власних можливостей, усвідомлення себе суб’єктом освітньої діяльності, якому притаманні адекватна самооцінка та аналіз причин успіхів і невдач.

У сучасній системі післядипломної педагогічної освіти рефлексія розглядається не лише як інстру-

мент самопізнання, а й як стратегічна компетентність, що визначає рівень готовності педагога до професійного розвитку та інноваційної діяльності. Вона є необхідною умовою ефективного навчання дорослих, спрямованого на усвідомлення, осмислення та інтеграцію нового досвіду в особисту педагогічну практику.

Основними функціями рефлексії в контексті підвищення кваліфікації є:

- діагностична – сприяє усвідомленню рівня професійної компетентності педагога, виявленню його слабких і сильних сторін;
- корекційна – допомагає переосмислити власну педагогічну позицію та змінити діяльність;
- мотиваційна – активізує внутрішню потребу до професійного самовдосконалення та самореалізації;
- інтеграційна – поєднує нові знання з особистим досвідом, сприяє ґрунтовнішому розумінню змісту навчання;
- прогностична – формує бачення можливих шляхів розвитку власної професійної траєкторії;
- ціннісна – сприяє формуванню гуманістичних орієнтирів та етичної відповідальності педагога.

Особливого значення набуває рефлексія в умовах інклюзивної освіти, коли педагог має постійно приймати рішення в ситуаціях невизначеності, адаптувати форми роботи для конкретних учнів, взаємодіяти з командою фахівців. За таких умов рефлексивне мислення уможливорює здійснення усвідомленого професійного вибору, сприяє уникненню автоматизму та шаблонних рішень.

Згідно з андрагогічними принципами М. Ноулз [5], ефективність навчання досягається тоді, коли педагог усвідомлює його значення для себе, інтегрує знання у власну систему цінностей і досвіду. Зважаючи на це, розвиток рефлексії вчителя в умовах закладу післядипломної педагогічної освіти є одним із ключових чинників його професійного зростання. Рефлексія у зв’язку з цим виконує функцію самоусвідомлення, критичного аналізу власного педагогічного досвіду та корекції професійної поведінки. В означеному контексті в системі післядипломної освіти створюються умови для формування рефлексивної культури педагога шляхом залучення його до інтерактивних форм навчання (тренінги, воркшопи, групові обговорення, інтерв’ї з іншими групами та ін.), аналізу педагогічних кейсів, ведення професійного портфоліо, участі в супервізіях та педагогічному коучингу тощо. Така діяльність сприяє формуванню здатності до самопізнання, усвідомленого прийняття педагогічних рішень, відкритості до зворотного зв’язку та розвитку аналітичного мислення.

Представлені в дослідженні узагальнення створюють підґрунтя для аналізу технік із розвитку рефлексивного мислення педагогів у системі підвищення кваліфікації слухачів Рівненського обласного

інституту післядипломної педагогічної освіти (далі – РОППО) за тематичними освітніми програмами “Створення інклюзивного освітнього середовища та супровід дитини з ООП”, “Індивідуальна освітня траєкторія розвитку особи з ООП”, а також групи педагогів закладів позашкільної освіти, які працюють у напрямі створення безбар’єрного інклюзивного середовища та супроводу осіб із ООП.

У зв’язку з цим авторами запропоновано вправи та техніки для педагогів щодо практичного досвіду організації освітнього процесу з метою їхньої інтеграції в навчальні модулі, тренінги, практичні заняття та інші активні форми професійного розвитку. Зокрема, наведені приклади вправ та технік для розвитку рефлексивної культури педагога, котрі можна використати як під час очних, так і дистанційних занять на курсах підвищення кваліфікації.

Вправа “Дзеркало мого професійного Я”. Учасники виконують вправу індивідуально, по завершенню відбувається спільне обговорення.

Мета: усвідомлення власного стилю поведінки й педагогічної позиції.

Інструкція: учасники отримують таблицю або Google-форму із запитаннями:

- Які мої сильні сторони як педагога?
- Що я роблю, коли щось іде не так, як заплановано?
- Які ситуації викликають у мене тривогу чи злість?
- Що б я хотів / хотіла змінити у своїй взаємодії з учнями?

Вправа “Три запитання після уроку”, яку можна виконувати як регулярно, так і під час обговорення кейсів.

Мета: формування навичок швидкої рефлексії після педагогічних ситуацій.

Інструкція: учасники відповідають на запитання:

1. Що сьогодні мені вдалося найкраще?
2. Що б я зробив / зробила по-іншому?
3. Чого мене навчив цей досвід?

Вправа “Кейс із вибором”. Робота виконується в мінігрупах або breakout rooms (Zoom / Meet).

Мета: розвиток критичного мислення та етичної рефлексії.

Інструкція: учасники аналізують педагогічну ситуацію з наявною дилемою (наприклад, конфлікт із батьками, незацікавленість учнів навчанням), обговорюють можливі варіанти вирішення ситуації, обґрунтовують свій вибір, зважаючи на наявний досвід та можливі наслідки.

Вправа “Щоденник професійного зростання” (можливий варіант із використанням дошки Padlet).

Мета: системна рефлексія на цінності, розвиток професійної ідентичності.

Інструкція: щотижня або впродовж тренінгу кожен учасник відповідає на одне рефлексивне запитання, наприклад:

- Що нового я відкрив / відкрила в собі як учитель?

- Що в педагогіці мене мотивує найбільше?

- Яку роль я відіграю в житті своїх учнів?

Візуальна рефлексія “Педагогічний кадр” передбачає створення педагогами зображення / символу, що відображає їхній педагогічний стан або досвід (урок, предметний тиждень, взаємодія з учнями тощо) та обговорення зображеного. Після цього учасники рефлексії роблять висновок про власний досвід.

Метод “5 чому” допомагає з’ясувати причини власної поведінки або реакцій на ті чи інші обставини. Для цього необхідно обрати певну ситуацію (наприклад, учні на уроці часто відволікаються на мобільний телефон) та п’ять разів спробувати поставити до неї запитання “Чому?”. Це допомагає педагогам вийти за межі поверхового пояснення та отримати інсайт у розумінні поведінки здобувачів освіти.

Метод “Шість капелюхів мислення” Едварда де Бона застосовується для групової роботи або саморефлексії. Це техніка, що допомагає розглянути ситуацію або проблему з різних точок зору, ефективний інструмент для рефлексії, прийняття рішень та розвитку мета-мислення в педагогів.

Мета: розвивати здатність бачити ситуацію з різних сторін, уміти аналізувати та відокремлювати емоції від фактів та гіпотез.

Інструкція: учасникам необхідно розглянути одну професійну ситуацію з позиції шести “капелюхів”, де:

1) *білий* – факти, дані, нейтральна інформація (Що точно відбулося на уроці? Які є результати? Які оцінки, дані спостережень?);

2) *червоний* – емоції, інтуїція, враження (Що я відчував / відчувала у ході ситуації? Яка емоція була домінуючою?);

3) *чорний* – критика, ризики, проблеми (Що було не так? Які наслідки мали негативні результати?);

4) *жовтий* – позитив, переваги, можливості (Що вдалося? Які сильні сторони виявилися в мені та учнях?);

5) *зелений* – креатив, нові ідеї, варіанти (Як по-іншому можна було б діяти в цій ситуації? Які нові ідеї можна запропонувати?);

6) *синій* – контроль, узагальнення (Які висновки я зробив / зробила? Що необхідно змінити у майбутньому?).

Означена техніка допомагає педагогу подивитися на ситуацію з різних боків, розмежовуючи емоції та факти, розвиває рефлексивну дистанцію, тобто здатність осмислювати без зайвого емоційного навантаження, стимулює креативність та гнучкість мислення.

Діаграма Гіббса – схема рефлексивного циклу, що включає шість етапів, які допоможуть учителю

проаналізувати власну практичну діяльність, зокрема:

1. *Onus dii (Description)* (Що трапилося?). На цьому етапі вчитель описує конкретні події, що відбувалися на уроці, завдання та матеріали, які використовувалися, рівень та вік учнів, поведінка та реакція учнів на різні завдання.

2. *Pochutтя (Feelings)* (Що ви відчували?). Вчитель розповідає про свої емоції та почуття (задоволення, впевненість, занепокоєння, засмучення тощо), які виникали під час уроку або його фрагмента, коли учні виконували завдання, а також після уроку.

3. *Oцінка (Evaluation)* (Що вдалося / не вдалося?). На цьому етапі вчитель оцінює, яка частина уроку або вид діяльності були найбільш вдалими та корисними, а що, навпаки, не спрацювало на результат.

4. *Аналіз (Analysis)* (Чому це сталося?). На цьому етапі відбувається аналіз результатів, наслідків та причин того, що вдалося / не вдалося і чому.

5. *Висновки (Conclusion)* (Чого ви навчилися? Що можна було б зробити по-іншому?). Підсумовуючи, вчитель розглядає альтернативні варіанти виконання завдань, видів діяльності та спроби організації класу.

6. *План подальших дій (Action Plan)* (Які ваші подальші дії?). На цьому етапі вчитель планує подальшу діяльність із метою усунення недоліків або вдосконалення свого професійного розвитку, обирає рефлексивні інструменти для вирішення проблем, визначає цілі та шляхи досягнення кращих результатів.

Модель аналізу “Драбина рефлексії” (за Крісом Арджирісом) окреслює можливість переходу від спостереження до дії, зазвичай автоматично, ґрунтуючись на власних переконаннях та досвіді.

Інструкція: учасники відповідають на запитання:

- Які факти для мене важливі?
- Як я можу пояснити ці факти?
- Які висновки можна зробити?
- На основі яких внутрішніх переконань мною було прийняте остаточне рішення?
- Якою була моя реакція та що вона означає в контексті моїх переконань та цінності?

Завдяки використанню означеної вище моделі педагоги усвідомлюють, як загалом формується сприйняття ситуації та чому обирається певний спосіб реагування, навчаються “уповільнювати” мислення, перш ніж робити висновки або здійснювати оцінювання. Важливо дати вчителю розуміння, на якому етапі відбувся “збій”, чи були альтернативні варіанти рішень та чи змінився б результат за умови більшої усвідомленості.

Представлені нами моделі довели свою ефективність на практиці, адже доповнюють одна одну та дають змогу рефлексувати, аналізуючи ситуацію

(“Шість капелюхів”), здійснювати глибинну професійну рефлексію (“Цикл Гіббса”), набувати внутрішніх механізмів прийняття рішень (“Драбина рефлексії Айджеріса”). Також вони характеризуються структурованим підходом та пропонують послідовні кроки або ролі, що спонукають педагога до розвитку критичного мислення та зменшення імпульсивних суджень.

Висновки. Отже, рефлексія педагога є ключовим чинником його професійної готовності до освітніх трансформацій, якісним, системним та динамічним особистісним утворенням, що забезпечує неперервне професійне вдосконалення. Вона сприяє усвідомленню та переосмисленню змісту педагогічної діяльності, подоланню стереотипів особистісного зростання та застосуванню інновацій, а також дає змогу педагогу знайти індивідуальний стиль, досягти адекватної професійно особистісної самооцінки, прогнозувати та вдосконалювати власну професійну діяльність. За цих умов учитель стає справжнім професіоналом, адже навчається досліджувати, аналізувати та перебудовувати свою роботу, вирішуючи проблемні питання.

В означеному контексті рефлексивний педагог краще усвідомлює потреби учнів, ефективніше комунікує з батьками та колегами, легше адаптується до змін. Навички здійснення рефлексії – це запорука не лише його професійного саморозвитку, а й готовності до ефективних дій в умовах Нової української школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дегтяр Г. Роль рефлексії у структурі свідомості особистості. *Проблеми становлення інноваційних підходів у сучасній освіті* : зб. наук. праць. Харків : Стиль-Іздат, 2004. С. 48–52.
2. Заброцький М.М. Педагогічна психологія : курс лекцій. Київ : МАУП, 2002. 100 с.
3. Кононко О. Соціально-емоційний розвиток особистості. Київ : Освіта, 1988. 255 с.
4. Немченко С. Сутність механізму процесу рефлексії та його структура. *Молодь і ринок*. 2015. Вип. 1. С. 63–66.
5. Ноулз М. Теорія і практика навчання дорослих. Київ : Центр навчальної літератури, 2007. 380 с.
6. Павелків К. Формування рефлексивної культури майбутнього вчителя: сучасні теоретичні підходи. *Наукові записки*. Рівне : РДГУ. 2009. С. 5–12.
7. Про затвердження професійного стандарту “Вчитель закладу загальної середньої освіти”: наказ МОН України від 29.08.2025 № 1225. URL: 646-ilovepdf_merged.pdf (дата звернення: 12.05.2025).
8. Створюємо безбар’єрне освітнє середовище: інструменти та техніки з регіональних (не)конференцій EdCamp у Запоріжжі, Львові та Вараші. *Нова українська школа*. URL: <https://nus.org.ua/2024/09/27/stvoryuyemo-bezbar-yeme-osvitnye-seredovyshe-instrumenty-ta-tehniky-z-regionalnyh-ne-konferentsij-edcamp-u-zaporizhzhji-lvovi-ta-varashi/> (дата звернення: 01.06.2025).
9. Сухомлинський В. Сто порад учителям. Київ : Радянська школа, 1984. 292 с.

10. Чубарук О. Наукові основи розроблення моделі управління розвитком професійної компетентності вчителів української мови і літератури в системі післядипломної педагогічної освіти. *Народна освіта*. 2013. № 3 (21). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1755 (дата звернення: 14.04.2025).

11. Schon D.A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York : Basic Books, 1983.

REFERENCES

1. Dehtiar, H. (2004). Rol refleksii u strukturi svidomosti osobystosti. [The role of reflection in the structure of personality consciousness]. *Problems of formation of innovative approaches in modern education: collection of scientific works*. Kharkiv, pp. 48–52. [in Ukrainian].

2. Zabrotskyi, M. (2002). Pedahohichna psykholohiia: kurs lektsii [Pedagogical psychology: course of lectures]. Kyiv, 100 p. [in Ukrainian].

3. Kononko, O. (1988). Sotsialno-emotsiyni rozvytok osobystosti [Socio-emotional development of personality]. Kyiv, 255 p. [in Ukrainian].

4. Nemchenko, S. (2015). Sutnist mekhanizmu protsesu refleksii ta yoho struktura [The essence of the mechanism of the reflection process and its structure]. *Youth & market*. Vol. 1, pp. 63–66. [in Ukrainian].

5. Noulz, M. (2007). Teoriia i praktyka navchannia doroslykh [Theory and practice of adult learning]. Kyiv, 380 p. [in Ukrainian].

6. Pavelkiv, K. (2009). Formuvannia refleksyvnoi kultury maibutnoho vchytelia: suchasni teoretychni pidkhody [Formation of reflective culture of the future teacher: Modern theoretical approaches]. *Scientific notes*. Rivne, pp. 5–12. [in Ukrainian].

7. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu “Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity”: nakaz MON Ukrainy vid 29.08.2025 № 1225 [On approval of the professional standard “Teacher of a general secondary education institution”: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1225.]. Available at: 646-ilovepdf-merged.pdf (Accessed 12 May 2025). [in Ukrainian].

8. Stvoriuiemo bezbarierne osvitnie seredovyshe: instrumenty ta tekhniki z rehionalnykh (ne)konferentsii EdCamp u Zaporizhzhii, Lvovi ta Varashi [Creating a barrier-free educational environment: Tools and techniques from regional (un)conferences EdCamp in Zaporizhzhia, Lviv and Varash.]. *New Ukrainian School*. Available at: <https://nus.org.ua/2024/09/27/stvoriuyemo-bezbar-yerne-osvitnye-seredovyshe-instrumenty-ta-tehniki-z-regionalnykh-ne-konferentsij-edcamp-u-zaporizhzhii-lvovi-ta-varashi/> (Accessed 01 Jun. 2025) [in Ukrainian].

9. Sukhomlynskyi, V. (1984). Sto porad uchytelvi [One hundred tips for a teacher]. Kyiv, 292 p. [in Ukrainian].

10. Chubaruk, O. (2013). Naukovi osnovy rozrobлення modeli upravlinnia rozvytkom profesiinoi kompetentnosti vchyteliv ukrainskoi movy i literatury v systemi pisliadyplo-mnoi pedahohichnoi osvity [Scientific foundations for developing a model of managing the development of professional competence of Ukrainian language and literature teachers in the system of postgraduate pedagogical education]. *Public education*. No. 3 (21). Available at: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1755 (Accessed 14 Apr. 2025) [in Ukrainian].

11. Schon, D.A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books. [in English].

Стаття надійшла до редакції 23.08.2025



“Пізнай себе – і ти пізнаєш увесь світ”.

Григорій Сковорода
український філософ, педагог

“Учімося не для школи, а для життя, бо життя – це найвища школа”.

Іван Франко
видатний український письменник, прозаїк, публіцист

“Навчання без розуміння – це запам’ятовування, а не мудрість”.

Джон Дьюї
американський філософ

“Мудрість починається, тоді коли ми ставимо під сумнів навіть власні знання”.

Альберт Ейнштейн
американський, німецький та швейцарський фізик-теоретик

“Добрый викладач не просто передає знання, він формує мислення”.

Анонімний автор



UDC 378:004.8

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.336677>

Vadym Tynnyi, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Foreign Languages Department,
Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4795-3031>
Emma Schukina, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Foreign Languages Department,
Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3539-6204>

AI-DRIVEN PEDAGOGICAL SHIFTS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING ENVIRONMENTS

This paper explores the transformative role of artificial intelligence (AI) in foreign language education, emphasizing its growing integration through AI-driven interaction technologies and large-scale language models. The rapid advancement of these technologies is reshaping pedagogical practices, redefining the role of educators from traditional instructors to intelligent language facilitators. This shift demands a new skillset where understanding AI functionality, managing digital tools, and promoting ethical, intercultural competence are equally important as linguistic expertise. The study highlights key areas of AI implementation in education, including personalized tutoring systems, immersive learning environments, and the activation of latent knowledge. AI's capabilities (automated content analysis, emotional adaptability, and real-time feedback) facilitate learner-centered instruction and human-machine collaboration, which reconfigures the traditional teacher-student relationship into a more dynamic and balanced partnership.

The future of language education lies in adopting smart pedagogical strategies that integrate AI-supported learning, adaptive assessment, and information literacy development. However, for learners to remain competitive in an AI-enhanced job market, their competencies must go beyond what machines can generate. Higher education institutions, therefore, must embrace anticipatory adaptation, equipping students with both deep specialization and complementary digital, cognitive, and ethical skills. This ensures technological fluency as well as meaningful cultural and professional engagement in the digital age.

Keywords: information and communication technologies; interaction technologies; artificial intelligence; foreign language education.

Ref. 12.

Вадим Тинний, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4795-3031>
Емма Щукіна, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3539-6204>

ЗМІНИ ОСВІТНІХ ПІДХОДІВ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗАСОБАМИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

У статті розглянуто трансформаційний вплив штучного інтелекту (ШІ) на викладання іноземних мов, зокрема, зосереджуючись на інтеграції ШІ-технологій взаємодії та великих мовних моделей. Зміни вимагають переосмислення ролі викладача – від традиційного інструктора до фасилітатора інтелектуального навчання. Наявність мовної компетентності вже недостатня: необхідно розуміти принципи роботи ШІ, володіти цифровими інструментами та підтримувати міжкультурну й етичну обізнаність.

Автори висвітлюють напрями впровадження ШІ в освіті: персоналізовані тьютори, віртуальне навчання, активація латентних знань. ШІ сприяє переходу до навчання, орієнтованого на здобувача, та трансформувє взаємодію викладача й студента в партнерство. Університети мають заздалегідь і цілеспрямовано адаптуватися, поєднуючи глибоку фахову підготовку з розвитком цифрових та когнітивних навичок. Це дозволить забезпечити технологічну обізнаність, а також змістовну культурну та професійну самореалізацію в умовах епохи цифровізації.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології; технології взаємодії; штучний інтелект; викладання іноземних мов.

Statement of the problem. The advancement of content creation through AI-driven interaction technologies is expected to further acce-

lerate the combination of smart technologies with foreign language instruction on the basis of current large-scale language models. This process will not only re-

shape learning perspectives and strategies but will also enhance applying intelligence in classroom activities and educational environments. As a result, foreign language instruction is shifting from theoretical discussions to practical implementation.

Consequently, educational field must redefine its operational principles and support a shift in educators' roles – from traditional “foreign language instructors” to “intelligent language facilitators”. In this modified view, mastery of linguistic content alone is insufficient. Educators must comprehend how language-related AI operates and develop the skills needed to manage digital tools in support of language learning. At the same time, in our opinion, they should remain committed to fostering ethical values and enhancing students' understanding of cultural and ideological themes.

Artificial intelligence (AI) has been a subject of extensive global research for nearly thirty years. Yet, its educational value, particularly in enhancing learners' professional skill sets, is beginning to be explored. A number of researchers identify three main types of educational programs where AI can be effectively implemented: specialized tutoring systems, intelligent support for implicit knowledge, and interactive virtual intelligence environments.

The current article outlines perspectives of AI-driven foreign language education, emphasizing anticipatory adaptation, transformation of instructional models, enhanced content development, reconfiguration of the learning system, expansion beyond linguistic terms, and growth in digital competence. These approaches seek to revolutionize pedagogical fundamentals and classroom practice, offer a systematic view of intelligent language education, and strengthen the integration of AI technology within the educational field.

Analysis of research and publications. Currently, artificial intelligence (AI) has become a central focus of global scientific research. A wide range of scholars are actively contributing to this field, including L. Morska, N. Gabrusiev, I. Zachepa, V. Hrytsyshyn, N. Novokhatska, O. Zagorodnia, D. Crystal, M. Dooly, M. Byram, C. Kirsch, M. Jewell, M. Fleming, M. Wild. Their research reflects the increasing academic interest in both the theoretical and practical aspects of AI application.

A significant portion of AI-related studies addresses ethical considerations such as leadership and governance, transparency, accountability, data security, and confidentiality. These issues are explored in the works of O. Petroe, O. Borodienko, I. Regeilo, I. Drach, O. Bazelyuk, and other researchers, emphasizing the importance of responsible AI implementation.

The capabilities of generative AI, in particular, in the context of interactive and adaptive learning through chatbots, are analyzed by Leticia Owusu Ansah and David Baidoo-Anu [2].

Research conducted by T. Besarab, L. Holubnycha, T. Moroz, and O. Moshynska considers the use of

ChatGPT in designing English language curricula, particularly for students specializing in legal studies [7]. Similarly, Hao Yu and Yunyun Guo delve into the educational potential of generative AI in detail. Key areas of AI application in education are emerging in domains such as intelligent learning systems, collaborative instruction, personalized education, and virtual environments [10].

Additional research highlights the use of AI in foreign language education, focusing on adaptive learning techniques aimed at improving student performance. For instance, M. Burlak and Yu. Hrynyova [4] examine the practical use of AI tools in helping university students acquire foreign language skills.

The academic community continues to actively develop the discourse around artificial intelligence, particularly its integration into education. However, despite the wide scope of existing studies, the specific role of AI in foreign language instruction at the university level remains underexplored. Therefore, it emphasizes the necessity of further research dedicated to the professional training of foreign language learners through AI-enhanced methods.

Presentation of the main material. By its essence the primary interaction between educators and learners is the act of teaching. While providing instruction a relational dynamic is formed between both parties. This phenomena represents the most fundamental form of interpersonal interaction in the education process – a distinctive type of relationship within educational environment. Constructing this teacher-learner relationship involves both sides considering modes of interaction, scopes of engagement, as well as emotional aspects in order to establish the most effective and mutually beneficial mode of cooperation that enhances learning outcomes and personal development.

Traditional foreign language learning process interprets the role of teacher as central authority who plans, coordinates, executes the educational process. Teaching has primarily been based upon the educator's intentions, perspectives, and pedagogical approach. However, we consider the increasing influence of artificial intelligence as significant reshaping factor of these traditional structures. As instructional models evolve, so too does the nature of the teacher-student relationship.

One distinguished feature of education in the age of AI is the development of digital learning environments, where instructions are no longer confined to physical classrooms. Learners now have unrestricted access to educational content across time and space, weakening the traditional dependency between student and teacher.

Technological advancements in AI are actively transforming the ways teachers and students interact. Old education models based on authority and passive compliance are gradually transforming into a new system of interaction that reflects the distinct character-

ristics of digital era. This technological shift redefines the foundations upon which teacher-student relationships are built.

In the terms of AI-based education, these relationships now emphasize learner-centered instruction and educator-guided collaboration with intelligent systems. There is a strong focus on considering the diverse developmental and psychological needs of students while incorporating innovative artificial intelligence and big data. These elements help develop a more adaptive, responsive, and human-centered teacher-student interaction that supports cognitive, emotional, and ethical growth in a balanced way.

As AI-powered human-machine collaboration becomes increasingly integrated into foreign language education, in our view, it provides an effective mutual learning experience between teachers and students, resulting in greater engagement from learners. Supported by this technology, the relationship has evolved from being solely concerned with the academic purposes to emphasizing emotional engagement as well as from a universal production model to a personalized, creative educational process, and from an instructional model to a partnership in learning. These developments foster a more balanced and meaningful interaction between educators and learners.

AI-powered personalization tools enable students to adjust the pace and approach of their learning in alignment with their emotional states, motivation levels, mental processes, and behavioral tendencies [1]. As modern technologies autonomously track learners' progress and interactions, we believe, individuals are able to refine their learning strategies to better align with their unique objectives across different educational contexts. According to the principles of self-directed learning theory, actions aimed at achieving goals are shaped by a learner's own feelings, thoughts, and conduct.

While individual learner profiles are largely shaped by mental capabilities and cultural perspectives, the roles of cultural sensitivity and cognitive competencies have often been overlooked in the design of AI-driven communication tools aimed at supporting AI technology-learner interaction while foreign language acquisition. As noted by Benfilali, Nadif, Khartite, Benat-tabou, and Bouih, acquiring a second language inherently involves expressing one's cultural background and life experiences [3]. As students improve their proficiency in another language, they are also exposed to the unique elements of both their own cultural heritage and those of other societies – turning language instruction into a cross-cultural learning experience.

Traditional models of generating knowledge appeared to be inadequate in managing the overwhelming volume of information characteristic of the information era. These older systems often suffer from an abundance of raw data but a lack of effective analytical

tools. However, the emergence of advanced AI-driven interactive technologies, especially those built on deep learning architectures, has made it possible to derive meaningful information from extensive data sets [9].

Although the human brain is an exceptionally advanced organ for processing information, it is relatively limited in handling large-scale digital data compared to artificial intelligence. Tasks such as multiplying two double-digit numbers can be challenging for most people, whereas machines can instantly perform highly complex computations. AI overcome these human limitations by automating the processes of data gathering, analysis, and interpretation on a massive scale. Human memory capacity is restricted, and forgetting is a natural trait of the brain. Our cognitive system typically processes fragmented bits of information and lacks the capacity to view complete wide-scope data. In contrast, AI systems operate with high-speed computation, rapid access to information, and the ability to continuously monitor and respond to evolving data patterns in real time.

By enhancing the way humans collect and organize information, AI interaction technologies effectively extend our cognitive abilities. They free up mental resources, allowing us to explore issues from broader and previously overlooked perspectives. As a result, these tools improve our ability to solve problems and accelerate the progress of theoretical understanding.

AI-powered interaction systems also facilitate the fusion of deductive knowledge and experiential learning. Deductive or a priori knowledge stems from rational thinking and assumption without relying on direct observation, while empirical knowledge is grounded in real-life practice and lived experiences. In our opinion, though these forms of knowledge differ in origin, they are interdependent and can mutually reinforce one another. Their integration enables more comprehensive understanding and practical application of information in real-world contexts. This synergy contributes to the ongoing expansion of human knowledge and intelligence making it easier for individuals to absorb and develop new experience-based comprehension.

The current era of digital innovation has introduced numerous challenges to contemporary higher education. Modern technologies, particularly artificial intelligence and big data, are significantly reshaping learning strategies. A number of scholars describe three categories of AI-based programs in education currently available as the potential areas of applying in education: special tutors, intellectual support sleeping knowledge and intellectual virtual reality [11]. The traditional model of merely delivering information is gradually evolving into one where knowledge is transformed into actionable intelligence. As a result, new direction called "smart education" has emerged as a key strategy for advancing digital transformation in education.

This new educational paradigm is built upon modern technologies such as cloud platforms, big data analytics. Its primary objective is to create intelligent learning environments, align the education system with the needs of an AI-driven era, and revise outdated instructional practices. In the context of foreign language instruction, intelligent education involves leveraging AI-based tools to facilitate language acquisition and application. Through contemporary techniques like analysis of numerous texts, learners are able to identify linguistic patterns, synthesize language rules, engage in more effective and autonomous learning.

Smart foreign language education emphasizes learner autonomy, encouraging students to actively seek out knowledge, use diverse digital resources, multimedia platforms, as well as interact with real-world contexts. This approach supports the construction of personalized knowledge framework and stimulates the continuous development and reactivation of learners' second language systems [11].

The focus of smart education is transforming pedagogy through the integration of technology and instructional design, fostering both individual growth and comprehensive development while managing the contradictions between ideal goals and practical realities. When incorporating AI-powered human-machine interaction into foreign language education, as we see, it is essential to identify where these tools best fit within the curriculum, carefully design educational tasks, and present content through multiple perspectives and values.

An urgent challenge faced by contemporary computational linguistics, especially in the development of artificial intelligence, is the design of a natural language processing system. The rise of the information age has intensified the relevance of this problem. At present, no existing system can fully generate a complete lexicon for any given text or deliver thorough morphological analysis for a specific language. Nonetheless, addressing numerous other information-related tasks depends heavily on resolving the issue of morphological recognition [8].

Educators play a crucial role in assisting students on how to effectively engage with these intelligent technologies. Simply acquiring knowledge is not the same as internalizing it, and understanding does not automatically lead to application. Teachers should offer students a balanced and analytical perspective on these tools, introduce them to digital platforms, help them access appropriate resources and learning strategies, and foster analytical thinking skills. This enhances students' ability of applying AI-based technologies efficiently in language learning.

At the same time, in our view, learners should consistently reflect on their individual learning behaviors, recognize areas of growth and weakness, overcome their resistance to technology as well as expe-

periment with new methods of human-machine interaction to enhance their educational outcomes.

It should be noted, artificial intelligence facilitates learning and information retrieval by automating tasks, enhancing content with intelligent features, adapting to various contexts, conducting in-depth analysis, ensuring high precision, and handling vast amounts of data efficiently [12].

In the information era a widely used term "information literacy" refers to an individual's capability to locate, evaluate, utilize, and generate information within a digitally driven society. It has become an essential competency and basic skill that modern university students must possess in order to engage in lifelong learning effectively. Those with strong information literacy skills understand that reliable and comprehensive information fosters sound decision-making. They can identify when information is needed, formulate relevant questions, locate appropriate sources, design effective search strategies, combine new findings with their existing knowledge base, and apply this information in analytical reasoning and problem-solving contexts.

Without a solid basis in information literacy, university students may struggle to keep pace with the demands of the digital age. However, in our opinion, the current approach to developing these skills among students remains inadequate. Introductory computer courses often serve as the initial point of exposure to digital competencies and must therefore assume a critical role in equipping students with the tools they need to navigate the information environment.

It is increasingly important to comprehensively strengthen students' information literacy to achieve multiple goals: build a learning-oriented society, foster national innovation, support educational reforms focused on quality, advance the digital transformation of higher education, enable autonomous learning and data management, and adapt to rapid changes in a world of artificial intelligence.

From a pedagogical standpoint, AI-generated content serves as a supportive mechanism for producing knowledge and enhancing learning. It can assist both educators and learners in executing instructional and scholarly activities more efficiently. Recent advances in the content have shown strong relevance to humanities-based disciplines. To effectively integrate AI-generated content into foreign language learning, students must first achieve a high level of digital competency.

In a professional field increasingly supported by AI-based tools, tasks such as writing texts, producing media scripts, generating code, or translating content are often initially completed by AI-generated content systems at a highly competent level. Human input then focuses on refining and adapting the content, while AI-based technologies can further handle its distribution or publication. This process significantly reduces the

workload of human factor, often allowing one individual to accomplish the tasks requiring several persons before.

Consequently, individuals working in areas such as writing, translation, design, or multimedia must now exceed the performance capabilities of AI-generated content tools. If their creative output merely matches what AI can generate, they may become useless in future job markets. In other words, students in the humanities must cultivate advanced competencies that go beyond what AI-based systems can produce to remain relevant and competitive in the evolving workplace.

As we see, in response to the growing influence of AI-powered interaction technologies on foreign language instruction, higher learning institutions must take an anticipatory and adaptive approach. Rather than reacting passively, foreign language education should embrace change, seek innovation, and focus on developing globally competent, multiskilled professionals – those with a core specialization and complex complementary skills. Educational systems around the world are prioritizing quality and aiming at promoting undergraduate education.

Nowadays, language education must integrate intelligent teaching, adaptive learning, and AI-supported assessment strategies, fully incorporating AI interaction technologies into the broader goals of strengthening higher education. At the core of this transformation is the AI language model—a deep learning-based technology capable of understanding, generating, and engaging in natural language. These models emulate human patterns of thought and communication, producing outputs that resemble human conversation, thus enhancing reliability and usability in everyday social interactions [6].

AI-based linguistic models go beyond the linguistic capabilities of most individuals, combining perception and cognition to create connections between visual information and its understanding. In some cases, they can even detect various surrounding patterns and relationships more effectively than humans. AI language models can adapt responses to individual learners, offering real-time feedback, correcting errors, and supporting individual characteristics [5]. Moreover, they help overcome the lack of engagement in conventional classrooms and reduce the constraints imposed by traditional instructional models, ultimately improving the overall quality and effectiveness of language learning.

Conclusions. The integration of AI-driven interaction technologies into foreign language education marks a paradigm shift – one that transforms traditional pedagogical frameworks and redefines both the content and context of instruction. This transformation is not merely technological but deeply conceptual, affecting

the roles of educators, the nature of student engagement, and the very essence of language learning itself. The evolution from teacher-centered authority to collaborative, adaptive, and learner-centered environments reflects a broader trend toward intelligent, personalized, and culturally sensitive instruction.

Artificial intelligence modernizes instructional delivery as well as expands the cognitive, emotional, and ethical dimensions of education. It fosters a more responsive and human-centered learning experience, where data-driven content are used not to replace educators but to empower them. It is essential, this shift demands new competencies from both teachers and learners – digital literacy, critical thinking, cultural awareness, and the ability to navigate complex human-AI interactions.

We believe that transformed education must embrace the task of mastering advanced technologies and preserving the learner-centered values inherent in language learning. By actively reshaping curricula, instructional models, educational institutions have the opportunity to foster multilingual, intercultural competent, and creative individuals. On the other hand, the convergence of AI and foreign language instruction should serve not just to optimize educational processes, but to enrich them, enhancing both the efficiency and the meaning of human communication in a digital environment.

REFERENCES

1. An, Z., Gan, Z. & Wang, C. (2020). Profiling Chinese EFL students' technology-based self-regulated English learning strategies. *PLoS One*, 15(10). Available at: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240094>
2. Baidoo-Anu, D. & Owusu Ansah, L. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *SSRN Electronic Journal*, 7(1), pp. 52–62. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.4337484>
3. Benfilali, I., Nadif, B., Khartite, B., Benattabou, D. & Bouih, A. (2021). Cross gender oral communication from biological difference and socialized identity to mutual understanding. *Journal of World Englishes and Educational Practices*, 3(5), pp. 13–27. DOI: <https://doi.org/10.32996/jweep.2021.3.5.2>
4. Burlak, M. & Grynyova, Y. (2024). Application of artificial intelligence tools for learning a foreign (English) language. *Journal of Science and Education*, 1(19), pp. 713–724. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-1\(19\)-713-724](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-1(19)-713-724)
5. Hu, J.S. & Qi, Y.J. (2023). When confronted with ChatGPT, how will China's foreign language education policy react: Seeking changes and adaption. *Technology Enhanced Foreign Language Education*, 45(1), 3–6+105.
6. Jian, S.Y. (2023). GPT language model: Technical preparation for "humanoid" artificial intelligence. *Journal of Guangzhou University (Social Science Edition)*, 22(4), pp. 19–24.
7. Kostikova, I., Holubnycha, L., Besarab, T., Moshynska, O., Moroz, T. & Shamaieva, I. (2024). ChatGPT for pro

fessional English course development. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 18(2), pp. 68–81. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijim.v18i02.46623>

8. Li, W.W. (2023). AI-enabled foreign language education reform: Idea innovation and action logic. *China Higher Education*, 59(9), pp. 49–52.

9. Su, M. & Chen, B. (2021). Data-driven artificial intelligence knowledge production. *Forum on Science and Technology in China*, 37(11), pp. 51–56.

10. Yu, H., & Guo, Y. (2023). Generative artificial intelligence empowers educational reform: Current status, issues,

and prospects. *Frontiers in Education*, 8. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1183162>

11. Zhang, Y.L., Sun, Z.L., Zhang, D.S., et al. (2017). A practical research on foreign language intelligent education based on big data. *Modern Educational Technology*, 27(12), pp. 63–68.

12. Zhang, Z.Y. & Hong, H.Q. (2023). Foreign language teaching supported by ChatGPT: Empowerment, issues, and strategies. *Foreign Language World*, 44(2), pp. 38–44.

Стаття надійшла до редакції 01.08.2025

УДК 378.011.3-051:004.738.5(043.3)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.331630>

Володимир Шевченко, кандидат педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри інженерії та технологій виробництва
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-5483>

Марія Тропіна, аспірантка третього року навчання
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9652-6538>

ФУНДАМЕНТАЛЬНО-ТЕХНІЧНА ПІДГОТОВКА БАКАЛАВРІВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ

У статті обґрунтовано теоретичні та практичні засади модернізації фундаментально-технічної підготовки бакалаврів в умовах цифровізації, воєнного стану та освітніх трансформацій. Визначено структуру інтегрованого компетентнісного профілю технічного фахівця, розкрито роль інноваційних освітніх підходів та надано практичні рекомендації щодо оновлення навчальних планів, методів викладання та оцінювання.

Ключові слова: фундаментально-технічна підготовка; цифровізація освіти; інтегровані компетентності; міждисциплінарність; сталий розвиток; повоєнне відновлення.

Рис. 1. Табл. 1. Літ. 16.

Volodymyr Shevchenko, Ph.D. (Pedagogy), Professor,
Head of the Engineering and Manufacturing Technologies Department,
Dragomanov Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-5483>

Mariia Tropina, Postgraduate Student third-year,
Dragomanov Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9652-6538>

FUNDAMENTAL-TECHNICAL TRAINING OF BACHELORS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION AND EDUCATIONAL INNOVATIONS

The article addresses the issue of transforming the fundamental technical training of bachelor's students in the context of digitalization, global challenges, and the post-war reconstruction of Ukraine. The authors emphasize the need to modernize both the content and the organization of the educational process, particularly through the transition to a competence-based model for training a new generation of professionals. The structure of an integrated competence profile is defined, encompassing professional, digital, graphical, transversal, innovation-project, environmental, entrepreneurial, social, civic, and cross-cultural competences, as well as the characteristics of each competence type and their interrelations. The article highlights the growing importance of adaptability, resilience, digital literacy, innovation, social responsibility, civic awareness, and intercultural communication skills in response to contemporary challenges. The impact of warfare, rapid digitalization of education, and the active implementation of educational innovations is examined, which underscores the necessity of rethinking approaches to the training of future technical specialists. This includes project-based and problem-oriented learning, the use of virtual laboratories, digital simulations, e-portfolios, and interdisciplinary modules. Special attention is given to recommendations for integrating these competences into curricula for technical disciplines, modernizing pedagogical practices, and applying up-to-date assessment approaches. The article substantiates the need to implement flexible, adaptive, and inclusive development strategies in technical education capable of responding to both wartime challenges and the demands of the digital economy and sustainable development.

Keywords: fundamental technical training; digitalization of education; integrated competencies; interdisciplinarity; sustainable development; post-war recovery.

Постановка проблеми. Стрімка цифрова трансформація, що змінює економіку та підходи до професійної підготовки, особливо в інженерно-технічному секторі, актуалізує необхідність модернізації вищої технічної освіти. В умовах переходу до інноваційної економіки та нової освітньої парадигми потрібні фахівці нового типу – гнучкі, цифрово грамотні, здатні до самонавчання й роботи в міждисциплінарному середовищі [2]. У цьому контексті фундаментально - технічна підготовка бакалаврів набуває стратегічного значення.

Традиційна модель освіти, зосереджена на вузькій знання, поступово втрачає ефективність у гібридному, інтерактивному та персоналізованому освітньому середовищі, що вимагає оновлення змісту навчання, ролі викладача й інфраструктури [6].

Воєнна агресія в Україні стала потужним викликом для системи технічної освіти: руйнування інфраструктури, дезорганізація навчання, кадровий дефіцит у критичних галузях (енергетика, оборона, ІТ) зумовлюють потребу в новому підході до підготовки інженерів. Фундаментальна підготовка має перетворитися з пасивного засвоєння знань на дієвий інструмент формування компетентної, соціально – активної, цифрово підготовленої особистості.

Пандемія стала поштовхом до цифровізації освіти, а в умовах війни дистанційні технології, платформи та віртуальні лабораторії стали основою освітнього процесу [5]. Водночас критично зменшився обсяг практичної підготовки, що негативно впливає на формування інженерного мислення.

За цих умов особливого значення набуває впровадження в освітній процес комплексних інтегрованих курсів в системі фундаментально – прикладної підготовки бакалаврів техніко–технологічного напрямку [11].

Сучасний бакалавр повинен мати не лише фахові, цифрові та графічні навички, а й інноваційні, соціальні, громадянські та кроскультурні компетентності. Така синергія забезпечує підготовку універсального фахівця, здатного працювати в умовах нестабільності й брати участь у відновленні країни.

Отже, в умовах війни, цифрової трансформації та зростаючого запиту на кваліфіковані кадри модернізація фундаментально - технічної підготовки є ключовою умовою сталого розвитку та безпеки держави.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблематика модернізації технічної освіти, формування фахових і цифрових компетентностей у майбутніх інженерів, а також адаптація освітніх практик до умов цифровізації й глобальних викликів активно досліджується як в українському, так і в міжнародному академічному середовищі.

Компетентнісний підхід у системі освіти є предметом наукового дослідження І. Драча, Н. Бібік, І. Гудзик, Ю. Жука, О. Локшиної, В. Лугового, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, О. Пометун, І. Родигіна, К. Савченко, В. Радкевич, С. Сисоєвої, Г. Терещук, С. Трубачевої та ін.

Питання цифровізації освіти та формування цифрових компетентностей у здобувачів технічних спеціальностей детально розглядаються у працях О. Базелюка, Т. Вакалюк, І. Вербовського, І. Воронцової, А. Гуралюка, А. Гуржія, Н. Морзе., Т. Криворот, Т. Нанаєвої, О. Пасічник, М. Пригодія, В. Селізара, О. Струтинської, А. Чернікової, В. Шевченка.

Проблема формування графічної компетентності як складової професійної підготовки фахівців технічного профілю висвітлюється в наукових публікаціях П. Буянова, І. Воронцової, О. Джеджули, С. Коваленко, М. Козяр, Т. Олефіренко, О. Парфенюк, Г. Райковської, О. Тимошук, Л. Цвіркун, М. Юсупової. На підставі наукових досліджень структури графічної компетентності науковцями І. Голяд, Ю. Козак, П. Колясою, М. Тропіною виділено її основні складові, які підкреслюють значення інженерної графіки, CAD/CAE-систем та візуального мислення для сучасного інженера. Особливу увагу приділено використанню цифрових графічних середовищ для розвитку просторової уяви та візуалізації технічних рішень.

У міжнародному вимірі варто згадати розробки OECD (2021) [14], які окреслюють напрями розвитку ключових навичок XXI ст., а також ключові компетентності для навчання протягом життя в Європі. ABET (2022) [12]. пропонує сучасні критерії акредитації технічних програм, де чітко визначено необхідність формування міждисциплінарних, етичних і комунікативних навичок [15].

Водночас, слід зазначити, що у науковому дискурсі недостатньо системно представлено інтегративний підхід до формування симбіозу трансверсальних, професійних, цифрових, інноваційно-проектних та інших компетентностей в умовах воєнного стану, кризових трансформацій та постконфліктного відновлення. Саме це обґрунтовує наукову новизну та актуальність даного дослідження.

Метою дослідження є обґрунтування теоретичних засад та визначення практичних сучасних підходів до модернізації фундаментально-технічної підготовки бакалаврів в умовах цифровізації, воєнного стану та освітніх інновацій, з акцентом на формування симбіозу ключових компетентностей для забезпечення підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних до ефективної участі в повоєнному відновленні та технологічному розвитку країни.

Виклад основного матеріалу. У відповідь на виклики сьогодення технічна освіта в Україні всту-

пає до фази активної перебудови, зумовленої одночасною дією факторів цифровізації, глобальних змін на ринку праці, технологічного прориву та впливу воєнних подій. Ці обставини стимулюють переосмислення освітніх стратегій і актуалізують нові підходи до формування професійної підготовки майбутніх технічних фахівців.

Збройна агресія, попри свою руйнівну сутність, стала імпульсом для мобілізації освітньої системи, зокрема у сфері технічної підготовки [9]. Попит на інженерні кадри стрімко зростає в критично важливих секторах: будівництві, енергетиці, ІТ, медичному обладнанні, оборонно - промислому комплексі, що вимагає цілеспрямованої адаптації освітніх програм до нових реалій. Мова йде про зміну змісту, оновлення методів і форматів підготовки, орієнтованих на оперативне реагування, технологічну модернізацію та довгострокову стійкість.

У цих умовах особливої важливості набуває інтеграція освітніх інновацій, здатних забезпечити підготовку фахівців, які не просто володіють знаннями, а здатні їх мобілізувати у складних, непередбачуваних умовах. Це передбачає розвиток критичного й адаптивного мислення, вміння працювати з цифровими технологіями, застосовувати проектно -

орієнтований підхід і проявляти соціальну відповідальність.

Освітні заклади технічного профілю мають трансформуватися у відкриті, гнучкі системи, здатні до швидкої перебудови відповідно до запитів держави й суспільства. Формування такого середовища можливе за умови впровадження міждисциплінарного навчання, розвитку м'яких навичок і створення умов для практико-орієнтованої діяльності.

Особливої уваги потребує зміцнення фундаментальної підготовки як основної платформи для подальшої спеціалізації. Йдеться про поєднання професійних знань із цифровими, графічними, інноваційно-проектними та трансверсальними компетентностями, що формують універсальний інтегрований профіль випускника. Важливими залишаються також соціальні, громадянські, екологічні та підприємницькі складові, які забезпечують здатність працювати в міждисциплінарних командах, діяти відповідально в умовах сталого розвитку й реалізовувати власні проекти в реальному секторі економіки. Узагальнену структуру такого фундаментально-компетентнісного профілю сучасного бакалавра технічного напрямку надано на рис. 1.



Рис. 1. Структура фундаментально - інтегрованого компетентнісного профілю бакалавра технічного напрямку

Професійна компетентність є основою технічної підготовки й охоплює спеціалізовані знання, практичні навички та особисті якості, необхідні для ефективного виконання професійних функцій згідно з нормами, стандартами безпеки й етики. Вона передбачає здатність застосовувати теоретичні знання на практиці, приймати рішення, адаптуватися до технологічних змін. У технічній освіті це виражається в умінні працювати з інженерними принципами, цифровими системами, дотримуватися етичних норм і впроваджувати новітні технології. В умовах війни особливо важливою є підго-

товка фахівців для відновлення інфраструктури, кіберзахисту, розробки дистанційних і оборонних технологій.

Цифрова компетентність включає знання, навички та установки, необхідні для безпечного й ефективного використання цифрових технологій. Вона охоплює інформаційну грамотність, цифрову комунікацію, створення контенту, кібербезпеку та застосування цифрових інструментів для вирішення технічних завдань. У воєнний час це критично важливо для підтримки безперервності навчання, роботи з нестабільним зв'язком, управління на

відстані. В Україні активно впроваджуються цифрові платформи та віртуальні лабораторії, що сприяє розвитку цифрових навичок [13].

Графічна компетентність посідає особливе місце в технічній підготовці, оскільки забезпечує здатність студентів до просторового мислення, інтерпретації й створення технічних креслень, схем, моделей та візуалізацій. Вона включає вміння користуватися інженерною графікою, CAD-системами (AutoCAD, SolidWorks тощо), створювати цифрові моделі, аналізувати конструктивні рішення та комунікувати технічні ідеї у візуальній формі. У процесі відбудови інфраструктури, проектування об'єктів, а також у дистанційній роботі над міжнародними інженерними проектами, графічна компетентність стає критично важливою складовою професійного інструментарію [4; 7].

Трансверсальні компетентності – універсальні вміння, актуальні в будь-якій професії. Для технічних фахівців це критичне мислення, інноваційність, здатність до вирішення проблем, комунікація, адаптивність, самоорганізація та відповідальність. Вони особливо важливі в умовах воєнних викликів, де потрібні гнучкість, емоційна стійкість і здатність до швидкої мобілізації [10].

Інноваційно – проектна компетентність передбачає здатність генерувати нові ідеї, брати участь у розробці стартапів, управляти проектами та впроваджувати технологічні рішення в практику. В умовах повоєнної відбудови ці вміння мають прикладне значення, особливо в інфраструктурних, оборонних і енергетичних проектах, стають ключовими для швидкого розроблення та впровадження нових технологій у сфері оборони та відбудови.

Екологічна та підприємницька компетентність означає здатність діяти екологічно відповідально, враховувати вплив технічних рішень на довкілля, дотримуватися принципів сталого розвитку та ESG. Це передбачає знання природоохоронного законодавства, енергоефективність, впровадження безвідходних технологій і відповідальне ставлення до навколишнього середовища [3; 16].

Соціальна компетентність охоплює вміння співпрацювати, проявляти емпатію, ефективно комунікувати, працювати в команді та нести соціальну відповідальність, що є важливими для успішної професійної діяльності та побудови гармонійних відносин у колективі.

Громадянська компетентність передбачає відповідальність, патріотизм та готовність до захисту країни, повагу до закону, активну участь у житті суспільства та толерантність, що сприяють формуванню свідомих та активних громадян для участі в розбудові держави.

Крос – культурна компетентність включає толерантність, повагу до різноманіття, глобальне мислення, що дозволяють ефективно працювати в

міжнародному середовищі, долати культурні бар'єри та будувати глобальні партнерства.

Формування інтегрованої системи перелічених компетентностей є ключовим завданням фундаментальної – технічної підготовки бакалаврів в сучасних умовах. У відповідь на глобальні виклики цифровізації, сталого розвитку та трансформації ринку праці, технічна освіта також вимагає оновлення підходів до організації освітнього процесу. Серед інноваційних підходів, що довели свою ефективність у сучасному освітньому середовищі, провідне місце займають проектне та проблемно – орієнтоване навчання, віртуальні лабораторії та симуляційне моделювання, інтегровані міждисциплінарні модулі, цифрові портфоліо, які створюють умови для активного залучення студентів до навчання, сприяють розвитку критичного мислення, співпраці, відповідальності та здатності до самостійного прийняття рішень [1; 8].

Для забезпечення цілісного розвитку компетентностей у бакалаврів технічних спеціальностей доцільно впроваджувати наступні стратегічні зміни на рівні навчального планування: *інтеграція трансверсальних компетентностей* до формування результатів навчання технічних дисциплін і критеріїв їхнього оцінювання, що забезпечує системність та послідовність їх розвитку протягом навчання; *розроблення міждисциплінарних проектів*, орієнтованих на вирішення реальних або змодельованих інженерних завдань із залученням цифрових технологій та навичок командної роботи; *обов'язкове впровадження модулів цифрової грамотності*, зокрема в аспектах інформаційної безпеки, цифрової комунікації, програмного моделювання, роботи з технічним програмним забезпеченням; *включення до навчальних програм курсів і модулів*, спрямованих на розвиток інноваційного мислення, екологічної відповідальності, підприємницької ініціативності, громадянських та крос – культурних компетентностей.

Інноваційна педагогіка в технічній освіті повинна базуватися на практико – орієнтованих методах, які забезпечують глибоке засвоєння знань, розвиток професійних і трансверсальних навичок, а також сприяють формуванню самостійності й відповідальності у майбутніх фахівців: проектне та проблемно – орієнтоване навчання; навчання через дослідження (inquiry-based learning); інтеграція віртуальних лабораторій та цифрових симуляцій; активне використання онлайн – ресурсів, платформ та інструментів цифрової комунікації; залучення студентів до створення цифрового контенту через проекти, мультимедійні завдання, електронні портфоліо; розвиток соціальних та громадянських компетентностей через участь у волонтерських ініціативах, соціальних проектах, студентському самоврядуванні; сприяння міжкультурній взаємодії.

ФУНДАМЕНТАЛЬНО-ТЕХНІЧНА ПІДГОТОВКА БАКАЛАВРІВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ

У контексті компетентнісного підходу важливим компонентом є оцінювання змісту навчання. Доцільно впроваджувати: *комплексне оцінювання*, що охоплює як професійні, так і трансверсальні, цифрові, екологічні та інші компетентності; *оцінювання результатів командних проєктів, презентацій, цифрових портфоліо* як індикаторів реального застосування знань і навичок; *самооцінювання та*

взаємооцінювання, які розвивають рефлексивність, відповідальність за результат спільної діяльності та критичне мислення; *використання інтегрованих кейсів*, що вимагають залучення комплексу компетентностей у межах одного завдання.

Для наочного представлення ключових аспектів інтеграції компетентностей, пропонується таблиця 1.

Таблиця 1

Компетентнісний профіль фундаментально – технічної підготовки бакалавра в умовах цифровізації та освітніх трансформацій

Категорія компетентностей	Приклади	Методи розвитку	Методи оцінювання
Професійна	Технічні знання, прикладна теорія, етичні стандарти, галузева обізнаність	Лабораторії, кейси, симуляції, стажування, технічні проєкти	Звіти, тести, захист робіт, практичні демонстрації
Цифрова	ІТ-грамотність, кібербезпека, цифрова комунікація, створення контенту	Робота з платформами, онлайн-курси, ІТ-проєкти	Онлайн-тестування, аналіз інструментів, цифрове портфоліо
Графічна	Візуалізація даних, технічне креслення, 3D-моделювання, графічна комунікація	Робота з CAD-системами, графічні задачі, дизайн-проєкти	Електронні креслення, макети, аналіз графічних рішень
Трансверсальна	Критичне мислення, комунікація, адаптивність, командна робота	Проєктне навчання, рольові ігри, кейси, дискусії	Спостереження, презентації, самооцінка, командне оцінювання
Інноваційно-проєктна	Генерація ідей, інженерне мислення, управління інноваціями	Стартапи, інноваційні лабораторії, хакатони	Захист проєктів, оцінка ефективності, презентації
Підприємницька	Ініціативність, проєктний менеджмент, фінансова грамотність	Бізнес-симуляції, гостьові лекції, бізнес-плани	Конкурси, презентації ідей, оцінка рентабельності
Екологічна	Сталий розвиток, ресурсозбереження та ресурсоефективність, екологічна безпека та екологічна свідомість, оцінка екологічних ризиків	Дослідження впливу, еко-проєкти, міждисциплінарні курси, волонтерство, виїзні заняття	Захист проєктів, аналіз впливу на довкілля, оцінка рішень, портфоліо екоініціатив
Соціальна	Емпатія, співпраця, лідерство, відповідальність	Волонтерство, дебати, соціальні проєкти	Аналіз групової роботи, відгуки, рефлексії
Громадянська	Патріотизм, участь у громаді, повага до прав людини	Громадянські ініціативи, правові тренінги	Портфоліо активностей, есе, участь у дискусіях
Крос - культурна	Міжкультурна комунікація, глобальне мислення, толерантність	Культурні обміни, міжнародні проєкти, мовне навчання	Участь у подіях, презентації, міжкультурний аналіз

Висновки. Фундаментально – технічна підготовка в умовах цифровізації та воєнного стану має переорієнтуватися на формування інтегрованої системи ключових компетентностей, що охоплюють окрім фахових знань, цифрову, графічну, екологічну, соціальну та інноваційну складові. Інноваційні освітні підходи – проєктне навчання, симуляції, цифрові інструменти, виступають ефективними засобами розвитку симбіозу компетентностей та адаптації освітнього процесу до нових реалій.

Актуальність міждисциплінарності й гнучкості навчального плану зумовлена необхідністю підготовки фахівців, здатних для успішної кар'єри, адаптації до мінливого ринку праці та активної прак-

тичної участі в повоєнному відновленні та технологічному оновленні України. Оцінювання в умовах компетентнісного підходу має включати проєктну діяльність, цифрові портфоліо, само - та взаємооцінювання.

Запровадження сучасних освітніх підходів і педагогічних практик сприятиме формуванню висококваліфікованих фахівців технічного профілю, здатних генерувати інновації, забезпечувати сталий розвиток і конкурентоспроможність країни в глобальному вимірі для створення її стійкого майбутнього.

Перспективи подальших досліджень: розроблення адаптивних моделей технічної освіти в умовах невизначеності та кризи; емпірична перевірка

ефективності інтеграції екологічних і громадянських компетентностей у навчальні плани технічної підготовки; формування національної моделі цифрової інженерної освіти з урахуванням досвіду країн ЄС та викликів післявоєнного розвитку; розроблення цифрових інструментів оцінювання комплексних компетентностей майбутніх інженерів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вараксіна Н.В. Використання віртуальних лабораторій в освіті (аналітичний огляд). Аналітичний вісник у сфері освіти й науки: довід. бюл. НАПН України, ДНПБ ім. В.О. Сухомлинського. 2021. Вип. 14. 39 с.; С. 3–11. URI: https://dnppb.gov.ua/wp-content/uploads/2021/11/Analitichnyi_visnik_2021-14.pdf

2. Вербовський І.А. Ефективність цифровізації в управлінні освітніми ресурсами: аналіз та стратегії оптимізації. *Академічні візії*, 2024. № 27. URI: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/838>

3. Годетька Т.І. Інноватизація екологічної освіти у цифровому вимірі (аналітичний огляд). Аналітичний вісник у сфері освіти й науки. НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. *Вінниця: ТВОРИ*. 2024. Вип. 19. 121 с.; С. 24–53. DOI: <https://doi.org/10.33407/lib.NAES.id/eprint/743046>

4. Голіад І., Тропіна М. Формування графічної компетентності в контексті інноваційного освітнього кластеру. *Наукові записки Малої академії наук України*, 2024. № 3 (31), pp. 3–12. DOI: <https://doi.org/10.51707/2618-0529-2024-31-01>

5. Гуралюк А.Г., Годетька Т.І., Симоненко Т.В. Інструменти цифрової трансформації як засіб створення і функціонування інформаційних освітніх середовищ. 2024. *Імідж сучасного педагога*, № 6(219), С. 10–15. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6\(219\)-10-15](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6(219)-10-15)

6. Гуржій А., Радкевич В., Пригодій М. Методологічні засади цифровізації інформаційно-освітнього середовища закладу професійної освіти. *Нові технології навчання*, 2022. № 96, С. 44–53. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3560.2022.96.06>

7. Козяр М.М., Парфенюк О.В., Тимошук О.С. Формування графічної компетентності майбутніх фахівців галузевого машинобудування засобами комп'ютерної графіки. Матеріали звіту про кафедральну науково-дослідну роботу за 2020–2023 навчальний рік (Державний реєстраційний №0120U105022). *Національний університет водного господарства та природокористування*. 2024. 147 с.; С. 47–58. URI: <https://nrat.ukrintei.ua/search/doc/0224U002706/>

8. Морзе Н., Базелюк О., Воротникова І., Дементієвська Н., Захар О., Нанасва Т., Пасічник О. Чернікова Л. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника (проект). *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. Спецвипуск. 2019. С. 1–53. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s39>

9. Поліщук О., Свяшук Ю., Сосулін М. Освіта в Україні під час війни: сучасні проблеми та майбутні рішення. *Педагогіка безпеки*, 2024. № 9(2), С. 80–85. DOI: <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2024-9-2-080-085>

10. Попова Л.М. Екземпліфікація терміну “Трансверсальність” у сучасному науковому просторі через призму підготовки майбутнього фахівця. *Науковий журнал*

“Інноваційна педагогіка”. 2022. Вип. 48. Т. 2. С. 165–170. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.32>

11. Шевченко В., Корець М., Немченко Ю., Кучменко О. Проектування комплексного інтегрованого курсу з основ фундаментальних та прикладних наук для бакалаврів техніко-технологічних спеціальностей. *Фізика та освітні технології*. Луцьк: Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2023. № 2. 70 с. С. 20–29. DOI: [10.32782/pet-2023-2-3](https://doi.org/10.32782/pet-2023-2-3)

12. ABET. Criteria for Accrediting Engineering Programs. *ABET*. 2022. URI: <https://www.abet.org>

13. Kryvorot T., Pryhodii M. Training of pedagogical workers for the use of digital internet technologies in the educational process. *Professional Pedagogics*, 2022. № 1(24), pp. 33–41. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.24.33-41>

14. OECD. The future of education and skills: Education 2030. *OECD Publishing*. 2021. URI: <https://www.oecd.org/education/2030-project/>

15. Pampouri A., Tsolakidou P., Mavropoulos A. Key competences for lifelong learning in Europe: towards a conceptual framework of understanding, formulation and implementation. Conference name: 15th International Technology, Education and Development Conference. *INTED2021 Proceedings*. 2021. pp. 8419–8428. DOI: [10.21125/inted.2021.1716](https://doi.org/10.21125/inted.2021.1716)

16. Suleny Bojórquez-Roque M., Garcia-Cabot A., Garcia-Lopez E., Magdiel Oliva-Córdova L. Digital Competence Learning Ecosystem in Higher Education: A Mapping and Systematic Review of the Literature in *IEEE Access*, Vol. 12, pp. 87596–87614, 2024, DOI: [10.1109/ACCESS.2024.3416906](https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3416906)

REFERENCE

1. Varaksina, N.V. (2021). Vykorystannia virtualnykh laboratorii v osviti (analitichnyi ohliad) [The use of virtual laboratories in education (analytical review)]. *Analytical Bulletin in the Field of Education and Science: Reference Bulletin of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, V.O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine, No. 14. pp. 3–11. Available at: https://dnppb.gov.ua/wp-content/uploads/2021/11/Analitichnyi_visnik_2021-14.pdf [in Ukrainian].

2. Verbovskyi, I.A. (2024). Efektyvnist tsyfrovizatsii v upravlinni osvitynymi resursamy: analiz ta stratehii optymizatsii [The effectiveness of digitalization in educational resource management: analysis and optimization strategies]. *Academic Visions*, No. 27. Available at: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/838> [in Ukrainian].

3. Hodetska, T.I. (2024). Innovatyzatsiia ekolohichnoi osvity u tsyfrovomu vymiri (analitichnyi ohliad) [Innovation of environmental education in the digital dimension (analytical review)]. *Analytical Bulletin in the Field of Education and Science: Reference Bulletin of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, V.O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine, Vinnytsia, No. 19. pp. 24–53. DOI: <https://doi.org/10.33407/lib.NAES.id/eprint/743046> [in Ukrainian].

4. Holiiad, I. & Tropina, M. (2024). Formuvannia hrafichnoi kompetentnosti v konteksti innovatsiinoho osvithoho klasteru [Formation of graphic competence in the context of an innovative educational cluster]. *Scientific Notes of the Minor Academy of Sciences of Ukraine*, No. 3 (31), pp. 3–12.

DOI: <https://doi.org/10.51707/2618-0529-2024-31-01> [in Ukrainian].

5. Huraliuk, A.H., Hodetska, T.I. & Symonenko, T.V. (2024). Instrumenty tsyfrovoyi transformatsii yak zasib stvorennia i funktsionuvannia informatsiinykh osvitnikh seredovyshch [Digital transformation tools as a means of creating and operating information educational environments]. *Image of the Modern Teacher*, No. 6(219), pp. 10–15. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6\(219\)-10-15](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6(219)-10-15) [in Ukrainian].

6. Hurzhii, A., Radkevych, V. & Pryhodii, M. (2022). Metodolohichni zasady tsyfrovizatsii informatsiino-osvitnoho seredovyshcha zakladu profesiinoi osvity [Methodological principles of digitalization of the information and educational environment of a vocational education institution]. *New Learning Technologies*, No. 96, pp. 44–53. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3560.2022.96.06> [in Ukrainian].

7. Koziar, M.M., Parfeniuk, O.V. & Tymoshchuk, O.S. (2024). Formuvannia hrafichnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv haluzevoho mashynobuduvannia zasobamy kompiuternoi hrafiky [Formation of graphic competence of future specialists in the field of mechanical engineering using computer graphics]. *Materialy zvituv pro kafedralnu naukovodoslidnu robotu za 2020–2023 navchalnyi rik (Derzhavnyi reiestratsiyni №0120U105022)* – Materials of the Report on the Departmental Research Work for the 2020–2023 Academic Year (State Registration No. 0120U105022). National University of Water and Environmental Engineering, pp. 47–58. Available at: <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0224U002706/> [in Ukrainian].

8. Morze, N., Bazeliuk, O., Vorotnykova, I., Dementievskaya, N., Zakhar, O., Nanaieva, T., Pasichnyk, O. & Chernikova, L. (2019). Opys tsyfrovoyi kompetentnosti pedahohichnoho pratsivnyka (proiekt) [Description of digital competence of a pedagogical worker (draft)]. *Open Educational E-Environment of the Modern University*. Spetsvypusk, pp. 1–53. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s39> [in Ukrainian].

9. Polishchuk, O., Sviashchuk, Yu. & Sosulin, M. (2024). Osvita v Ukraini pid chas viiny: suchasni problemy ta maibutni rishennia [Education in Ukraine during the war: current problems and future solutions]. *Pedagogy of Safety*, No. 9(2), pp. 80–85. DOI: <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2024-9-2-080-085> [in Ukrainian].

10. Popova, L.M. (2022). Ekzemplifikatsiia terminu “Transversalnist” u suchasnomu naukovomu prostori cherez pryzmu pidhotovky maibutnoho fakhivtsia [Exemplification of the term “Transversality” in the modern scientific space through the prism of training a future specialist]. *Scientific Journal “Innovative Pedagogy”*, No. 48. Vol. 2, pp. 165–170. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.32> [in Ukrainian].

11. Shevchenko, V., Korets, M., Nemchenko, Yu. & Kuchmenko, O. (2023). Design of a comprehensive integrated course on the fundamentals of fundamental and applied sciences for bachelor of technical and technological specialties [Designing a comprehensive integrated course on the basics of fundamental and applied sciences for bachelors of technical and technological specialties]. *Physics and Educational Technologies. Lutsk, Lesya Ukrainka Volyn National University*, No. 2. 70 p.; pp. 20–29. DOI: [10.32782/pet-2023-2-3](https://doi.org/10.32782/pet-2023-2-3) [in Ukrainian].

12. ABET. (2022). Criteria for Accrediting Engineering Programs. *ABET*. Available at: <https://www.abet.org> [in English].

13. Kryvorot, T. & Pryhodii, M. (2022). Training of pedagogical workers for the use of digital internet technologies in the educational process. *Professional Pedagogics*, No. 1(24), pp. 33–41. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.24.33-41> [in English].

14. OECD. (2021). The Future of Education and Skills: Education 2030. *OECD Publishing*. Available at: <https://www.oecd.org/education/2030-project> [in English].

15. Pampouri, A., Tsolakidou, P. & Mavropoulos, A. (2021). Key competences for lifelong learning in Europe: towards a conceptual framework of understanding, formulation and implementation. In *INTED2021 Proceedings: 15th International Technology, Education and Development Conference*. pp. 8419–8428. DOI: [10.21125/inted.2021.1716](https://doi.org/10.21125/inted.2021.1716) [in English].

16. Bojórquez-Roque, M.S., Garcia-Cabot, A., Garcia-Lopez, E. & Oliva-Córdova, L.M. (2024). Digital Competence Learning Ecosystem in Higher Education: A Mapping and Systematic Review of the Literature. *IEEE Access*, 12, pp. 87596–87614. DOI: [10.1109/ACCESS.2024.3416906](https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3416906) [in English].

Стаття надійшла до редакції 02.06.2025



“Учитель – це не той, хто передає знання, а той хто вчить мислити”.

Карл Роджерс
американський психолог

“У цифрову епоху головна навичка – це не знати все, а вміти навчатися завжди”.

Юваль Ной Харарі
ізраїльський історик

“Навчання – це скарб, який завжди буде йти за своїм власником”.

Китайське прислів'я



УДК 373.3.091.3: 316.663.5:31.032

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.336490>

Наталія Миськова, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7832-4409>

Вікторія Розгон, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1911-2777>

Наталія Гончар, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1367-0022>

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ

У статті представлено сюжетно-рольову гру як одну із специфічно дитячих видів діяльності. Висвітлено етапи підготовки до організації сюжетно-рольової гри, зазначено мету та конкретизовано завдання, а також виокремлено найбільш дієві методи взаємодії з дітьми на кожному із етапів. За результатами співставлення змісту життєвих компетентностей, зазначених в Інваріантному складнику Державного стандарту дошкільної освіти, із визначеними методами взаємодії з дітьми, окреслено перелік життєвих компетентностей дітей дошкільного віку, формування яких відбувається на кожному із етапів.

Ключові слова: ігрова діяльність; сюжетно-рольова гра; життєві компетентності; діти дошкільного віку; дошкільна освіта.

Табл. 2. Літ. 8.

Nataliia Myskova, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of the Preschool Pedagogy,
Psychology and Professional Methods Department,
Khmelnitskiy Humanitarian-Pedagogical Academy
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7832-4409>

Viktoriia Rozghon, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of the Preschool Pedagogy,
Psychology and Professional Methods Department,
Khmelnitskiy Humanitarian-Pedagogical Academy
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1911-2777>

Nataliia Honchar, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of the Preschool Pedagogy,
Psychology and Professional Methods Department,
Khmelnitskiy Humanitarian-Pedagogical Academy
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1367-0022>

TECHNOLOGY OF FORMING LIFE COMPETENCES OF PRESCHOOL CHILDREN USING STORY-BASED ROLE-PLAYING

The article presents a story-role-playing game as one of the specific children's activities. The focus is on the relationship between the themes and content of role-playing games from the existing life experience of preschool children. The importance of creating conditions for each child to gain interesting social experience is emphasized. Two conditional stages of preparation for organizing a plot-role-playing game are distinguished. The goal of the first stage is to create conditions for the formation of one's own social experience as a necessary condition for the emergence of the game. The goal of the second stage is to create conditions for children to express their own impressions. In accordance with the goal, the tasks of each stage of preparation for organizing a story-role-playing game are specified, and the most effective methods of interaction with children at each stage are also identified. The essence of the concept of "competence" is clarified, based on the results of comparing the content of life competencies specified in the Invariant Component of the State Standard of Preschool Education with certain methods of interaction with children. A list of life competencies of preschool children, the formation of which occurs at each of the stages, is outlined. Thus, participation in various types of activities at the first stage of preparation for organizing a plot-role-playing game ensures the formation of sensory-cognitive, logical-mathematical, research, social-civic; speech, communicative, and

artistic-speech competence in children of preschool age, as well as, in some cases, natural and ecological competence and skills focused on sustainable development. The second stage of preparation for organizing a story-role-playing game ensures the formation of personal, subject-practical, technological, sensory-cognitive, logical-mathematical, research, natural-ecological, skills focused on sustainable development in children of preschool age; artistic-speech, artistic-creative, and in some cases – motor and health-preserving competencies. The focus is on creating conditions for the formation of play competence in children of preschool age.

Keywords: game activity; story-based role-playing game; life skills; children of preschool age; preschool education.

Постановка проблеми. Нові підходи щодо організації освітнього процесу в умовах закладу дошкільної освіти активізують пошук дієвих технологій формування життєвих компетентностей дітей дошкільного віку як одного із показників забезпечення якості дошкільної освіти. Організуючи з дітьми різні види діяльності вихователю важливо враховувати вікові можливості своїх вихованців та надавати перевагу специфічно дитячим видам. Як свідчить практика, сюжетно-рольова гра витісняється із освітнього процесу групи закладу дошкільної освіти іншими видами діяльності. З огляду на це, потребує переосмислення організації взаємодії з дітьми на користь використання усіх ресурсів сюжетно-рольової гри не лише на етапі створення умов для виникнення її з ініціативи дітей, а й на етапі підготовки до її організації, хоч і з ініціативи дорослих, проте як вільної творчої діяльності дітей.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Ігрову діяльність дітей Т. Піроженко та О. Корнеева виокремлюють як таку, що “дає змогу дитині враховувати власні життєві цілі та потреби й забезпечує її зв’язок з предметним, соціальним і природним середовищем” [4]. У публікації акцентовано увагу на об’єднанні усіх видів ігор дітей у дві групи: вільні ігри дітей та ігри, що виникають з ініціативи дорослих. До вільних ігор віднесено: “ігри-експериментування, сюжетно-відображувальні, сюжетно-рольові, режисерські й театральні ігри”; тоді як до ініційованих дорослими ігор віднесено: “сюжетно-дидактичні, дидактичні, рухливі, конструктивно-будівельні; інтелектуальні, карнавальні, обрядові, драматизації, хороводи, ігри-естафети” [4].

Досліджуючи використання дітьми в ігровій діяльності різних видів ляльок, Н. Гавриш називає ляльку “супутником дитинства” та описує позитивний вплив “ляльки-подружки” на збагачення соціального досвіду дітей дошкільного віку, наголошує на необхідності допомоги дорослих у розгортанні сюжетів дитячих ігор. На думку науковиці, сюжетно-рольові ігри з “лялькою-пупсом” мають вплив на моральний розвиток особистості вихованців [1].

Описуючи вплив сюжетно-рольової гри на формування доволіної поведінки, Л. Соловійова наголошує на здатності сюжетно-рольової гри сприяти засвоєнню дітьми дошкільного віку правил діяльності, правил спілкування з однолітками, форму-

ванню самостійності. Авторка наголошує на опосередкованому впливі дорослого на розвиток ігрової діяльності вихованців [8].

О. Єртахова та В. Бутенко розглядають сюжетно-рольову гру як засіб логіко-математичного розвитку дітей молодшого дошкільного віку. Дослідниці виокремили низку завдань логіко-математичного розвитку дітей молодшого дошкільного віку, реалізація яких відбувається саме завдяки участі дітей у сюжетно-рольовій грі: “розвивати математичні здібності дітей; формувати вміння рахувати в межах 5; підвищувати інтелект дітей; розвинути вміння виконувати логічні операції; сприяти правильній орієнтації в просторі та часі” [2, 97].

Мета статті полягає в описі технології використання сюжетно-рольової гри як засобу формування життєвих компетентностей вихованців в умовах закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. На думку Т. Поніманської, “сюжетно-рольова гра – це образна гра за певним задумом дітей, який розкривається через відповідні події (сюжет) і розігрування ролей” [5, 337].

Як свідчить практика, діти розігрують той сюжет та відображають у своїх іграх той зміст, який їм добре відомий з реального життя: в чому брали безпосередню участь або ж спостерігали за певною діяльністю у реальному житті. А відтак, розуміємо і взаємозалежність змісту та сюжетів дитячих ігор від життєвого досвіду дитини. Саме тому, вважаємо за необхідне виокремити поетапну підготовку до організації сюжетно-рольової гри дітей дошкільного віку.

Підготовка до організації сюжетно-рольової гри відбувається за двома умовними етапами. Метою першого етапу є створення умов для формування власного соціального досвіду як необхідної умови для виникнення гри; посилення інтересу дітей до певної суспільної діяльності. Досягненню цієї мети сприятиме, на нашу думку, вирішення таких завдань: ознайомити із подіями та явищами суспільного життя, формувати знання про конкретні об’єкти, взаємозв’язки між ними. Для досягнення мети доцільно використовувати такі методи:

- екскурсії, екскурсії-огляди,
- спостереження за працівниками у діяльності, взаємодією працівників між собою та ін.,
- перегляд коротких відео про обраний об’єкт чи суспільне явище;
- читання художніх творів, їх переказ;

- перегляд мультфільмів, лялькових вистав тощо;
- проведення дидактичних ігор;
- розгляд картин, складання описових або творчих розповідей за їх змістом тощо.

Метою другого етапу є створення умов для вираження дітьми власних вражень; створення умов для підсилення інтересу. Досягненню цієї мети сприятиме вирішення таких завдань: сприяти участі дітей у різних видах художньо-продуктивної діяльності. Для досягнення мети доцільно використовувати як класичні так і нетрадиційні способи зображення, зокрема і скрапбукінг, квілінг, декупаж, бісероплетіння та ін., які О. Канарова, А. Федонюк, А. Сачанюк відносять до різних видів рукоділля [3].

У ст. 1 Закону України “Про дошкільну освіту” компетентність трактується як “динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, особистісних якостей, що визначає здатність дитини успішно соціалізуватися і здобувати формальну, неформальну та інформальну освіту” [6].

Інваріантний складник Державного стандарту дошкільної освіти [7] містить перелік життєвих компетентностей, які мають у тій чи іншій мірі сформуватися у дитини на момент завершення у неї періоду дошкільного дитинства. До таких компетентностей віднесено: рухову; здоров’язбережувальну; особистісну; предметно-практичну, технологічну; сенсорно-пізнавальну, логіко-математичну, дослідницьку; природничо-екологічну; навички, орієнтовані на сталий розвиток; ігрову; соціально-громадянську; мовленнєву; комунікативну; художньо-мовленнєву; мистецько-творчу.

На основі співставлення змісту кожної із визначених Інваріантним складником Державного стандарту дошкільної освіти компетентностей та завдань, виокремлених нами для досягнення мети кожного із умовних етапів підготовки до організації сюжетно-рольової гри, вважаємо, що кожен із етапів є визначальним для формування одних компетентностей у більшій мірі, інших – у меншій. Так, у процесі реалізації завдань першого умовного етапу, на нашу думку, у більшій мірі відбувається вплив на формування компетентностей, поданих у табл. 1.

Таблиця 1

**Перелік життєвих компетентностей дітей дошкільного віку, формування яких відбувається під час першого етапу підготовки до організації сюжетно-рольової гри
(відповідно Державного стандарту дошкільної освіти)**

Назва компетентності	Зміст компетентності
Сенсорно-пізнавальна, логіко-математична, дослідницька	“здатність дитини використовувати власну сенсорну систему в процесі логіко-математичної і дослідницької діяльності” [7].
Соціально-громадянська	“здатність до прояву особистісних якостей, соціальних почуттів, любові до Батьківщини, готовність до посильної участі в соціальних подіях, що відбуваються у дитячих осередках, громаді, суспільстві та спрямовані на покращення спільного життя” [7].
Мовленнєва	“здатність дитини продукувати свої звернення, думки, враження тощо в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання за допомогою вербальних і невербальних засобів” [7].
Комунікативна	“здатність дитини до спілкування з однолітками і дорослими у різних формах конструктивної взаємодії; здатність підтримувати партнерські стосунки, заявляти про свої наміри і бажання, узгоджувати свої інтереси з іншими, домовлятися, за потреби аргументовано відстоювати свою позицію” [7].
Художньо-мовленнєва	“здатність відтворювати художньо-естетичні враження від сприйняття літературних і фольклорних творів засобами різних видів художньо-мовленнєвої діяльності, що засвідчує ціннісне ставлення дитини до художнього слова як культурного явища, друкованої чи електронної книжки, достатній для художньої комунікації рівень літературної обізнаності” [7].

Як видно з табл. 1, не залежно від теми та змісту майбутньої сюжетно-рольової гри, у процесі участі дітей в пропонувананих видах діяльності першого умовного етапу підготовки до організації сюжетно-рольової гри, у більшій мірі відбуватиметься вплив на формування у них сенсорно-пізнавальної, логіко-математичної, дослідницької; соціально-громадянської; мовленнєвої, комунікативної та художньо-мовленнєвої компетентності. Варто зауважити, що це невичерпний перелік, адже нами подано його

з огляду на узагальнений підхід до такої діяльності. Проте, у випадку підготовки до організації сюжетно-рольової гри, наприклад, “Магазин квітів”, “Ферма”, “Притулок для тварин”, безумовно, відбуватиметься вплив на формування, окрім виокремлених, ще й природничо-екологічної компетентності та навичок, орієнтованих на сталий розвиток.

У табл. 2 подано перелік тих компетентностей, на формування яких у більшій мірі матиме вплив

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ

діяльність дітей на другому умовному етапі підготовки до організації сюжетно-рольової гри.

Таблиця 2

**Перелік життєвих компетентностей дітей дошкільного віку, формування яких відбувається під час другого етапу підготовки до організації сюжетно-рольової гри
(відповідно Державного стандарту дошкільної освіти)**

Назва компетентності	Зміст компетентності
Особистісна	“Особистісну компетентність характеризує сформованість самосвідомості: ідентифікації себе зі своїм “Я”, позитивної самооцінки, домагання визнання іншими її чеснот, уміння співвідносити “хочу” (мотиви, наміри), “можу” (знання, вміння навички), “буду” (регуляція поведінки та діяльності), здатність уявляти себе в минулому, теперішньому, майбутньому часі; орієнтування у своїх основних правах обов’язках” [7].
Предметно-практична, технологічна	“здатність дитини реалізовувати творчі задуми з перетворення об’єктів довкілля з використанням різних матеріалів, що спираються на обізнаність із засобами та предметно-практичними діями, з допомогою дорослого чи самостійно у процесі виконання конструктивних, технічно-творчих завдань, завдань з моделювання” [7].
Сенсорно-пізнавальна, логіко-математична, дослідницька	“здатність дитини використовувати власну сенсорну систему в процесі логіко-математичної і дослідницької діяльності” [7].
Природничо-екологічна	“здатність дитини до доцільної поведінки в різних життєвих ситуаціях, що ґрунтується на емоційно-ціннісному ставленні до природи, знаннях її законів та формується у просторі пізнавальної, дослідницької, трудової, ігрової діяльності” [7].
Навички, орієнтовані на сталий розвиток	“виявляються у сформованості в дітей початкових уявлень про сталі дії і поведінку, усвідомленні необхідності збереження ресурсів планети й особистої причетності до цього розвиненості – ефективних звичок соціальної поведінки, економного споживання ресурсів та збереження природи” [7].
Художньо-мовленнєва	“здатність відтворювати художньо-естетичні враження від сприйняття літературних і фольклорних творів засобами різних видів художньо-мовленнєвої діяльності, що засвідчує ціннісне ставлення дитини до художнього слова як культурного явища, друкованої чи електронної книжки, достатній для художньої комунікації рівень літературної обізнаності” [7].
Мистецько-творча	“здатність дитини практично реалізовувати свій художньо-естетичний потенціал для отримання бажаного результату творчої діяльності на основі розвинених емоцій та почуттів до видів мистецтва, елементарно застосовувати мистецькі навички в життєвих ситуаціях під час освітньої та самостійної діяльності” [7].

Акцентуємо увагу, що можливість впливу на формування поданих у табл. 2 природничо-екологічної компетентності та навичок, орієнтованих на сталий розвиток буде зреалізованою лише за умови використання відповідних прийомів взаємодії з дітьми на цьому етапі, до прикладу: економне використання паперу, недопустимість нанесення шкоди рослинам з метою використання їх елементів для створення дитячих виробів тощо. Окрім того, зазначимо, що у випадку створення умов для командної взаємодії дітей під час участі у видах діяльності другого умовного етапу підготовки до організації сюжетно-рольової гри активізуватиметься формування соціально-громадянської, мовленнєвої та комунікативної компетентностей, а зміст діяльності, який залежить від теми та змісту майбутньої сюжетно-рольової гри, матиме вплив на рухову та здоров’язбережувальну компетентності.

В Інваріантному складнику Державного стандарту дошкільної освіти виокремлено також ігрову компетентність, яка не зазначена нами в жодній із наведених таблиць. Вважаємо, що формування

ігрової компетентності може відбуватися на будь-якому із виокремлених етапів підготовки до організації сюжетно-рольової гри, оскільки діти, отримавши враження від участі в організованих дорослими видах діяльності, можуть відображати їх у вільних іграх під час самостійної діяльності, а підтримка педагогом ігрової активності дітей на кожному із виокремлених етапів сприятиме цьому.

Висновки. Таким чином, зважаючи на усе, викладене вище, можемо підсумувати, що цілеспрямована підготовка до організації та участь у сюжетно-рольовій грі є дієвими інструментами для формування життєвих компетентностей дитини дошкільного віку. Підкреслюємо, що лише за умови ефективного реалізації зазначених етапів вихователю може ініціювати сюжетно-рольову гру, до якої проведено підготовку, заздалегідь спланувавши предметно-ігрове середовище, прийоми початку такої гри, прийоми збереження та розгортання її сюжету, прийоми завершення, а також конкретні завдання щодо формування, в першу чергу, ігрової компетентності та, в залежності від теми та змісту

гри, інших життєвих компетентностей дітей дошкільного віку.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у виокремленні організаційно-педагогічних умов дієвого використання технології формування життєвих компетентностей дітей дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гавриш Н. Лялька – іграшка, з якою діти грають у “життя”. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2023. №1. URL: <https://emetodyst.expertus.com.ua/10003522> (дата звернення: 05.07.2025).

2. Єртахова О., Бутенко В. Сюжетно-рольова гра як засіб логікоматематичного розвитку дітей молодшого дошкільного віку. *Дошкільна і початкова освіта: реалії та перспективи: збірник наукових статей студентів, магістрантів та молодих науковців*. Суми ФОП Цьома С.П., 2023. С. 94–98.

3. Канарова О., Федонюк А., Сачанюк А. Інноваційні підходи до розвитку пізнавальної активності дошкільників через сенсорні вправи. *Молодь і ринок*. 2025. №2/234. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/324305/315160> (дата звернення: 09.07.2025).

4. Піроженко Т., Корнєєва О. Не заважайте дітям грати – приєднуйтесь. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2021. № 6. URL: <https://emetodyst.expertus.com.ua/899405> (дата звернення: 05.07.2025).

5. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2006. 456 с.

6. Про дошкільну освіту: Закон України від 06.06.2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> (дата звернення: 10.07.2025).

7. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція: наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 р., № 33. URL: <https://surl.li/oggyyv> (дата звернення: 10.07.2025).

8. Соловійова Л. Сюжетно-рольова гра – школа довірливої поведінки. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2020. № 11. URL: <https://emetodyst.expertus.com.ua/847807> (дата звернення: 06.07.2025).

“life”]. *Methodist educator of a preschool institution*, No. 1. Available at: <https://emetodyst.expertus.com.ua/10003522> (Accessed 5 Jul. 2025). [in Ukrainian].

2. Yertakhova, O. & Butenko, V. (2023). Siuzhetno-rolova hra yak zasib lohiko-matematichnoho rozvytku ditei molodshoho doshkilnoho viku [Role-playing games as a means of logical-mathematical development of young preschool children]. *Preschool and primary education: realities and prospects: the collection of scientific articles by students, masters and young scientists*. Sumy, pp. 94–98. [in Ukrainian].

3. Kanarova, O., Fedoniuk, A. & Sachaniuk, A. (2025). Innovatsiini pidkhody do rozvytku piznavalnoi aktyvnosti doshkilnykiv cherez sensorni vpravy [Innovative approaches to developing preschoolers' cognitive activity through sensory exercises]. *The youth and the market*, No. 2/234. Available at: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/324305/315160> (Accessed 9 Jul. 2025). [in Ukrainian].

4. Pirozhenko, T. & Kornieva, O. (2021). Ne zavazhaite ditiyam hraty – pryednyites [Don't disturb the children from playing – join in]. *Methodist educator of a preschool institution*, No. 6. Available at: <https://emetodyst.expertus.com.ua/899405> (Accessed 5 Jul. 2025). [in Ukrainian].

5. Ponimanska, T.I. (2006). Doshkilna pedahohika [Preschool pedagogy]. A textbook Kyiv, 456 p. [in Ukrainian].

6. Verkhovna Rada Ukrainy. (2024). Pro doshkilnu osvitu: Zakon Ukrainy vid 06.06.2024 r. [On preschool education: Law of Ukraine dated 06.06.2024]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> (Accessed 10 Jul. 2025). [in Ukrainian].

7. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021). Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnogo standartu doshkilnoi osvity) [Nova redaktsiia]: Nakaz vid 12.01.2021 r. № 33. [On approval of the Basic component of preschool education (State standard of preschool education) (new edition)] (Order No. 33). Available at: <https://surl.li/oggyyv> (Accessed 10 Jul. 2025). [in Ukrainian].

8. Soloviova, L. (2020). Siuzhetno-rolova hra – shkola dovilnoi povedinky [Story-based role-playing game – a school of arbitrary behavior]. *Methodist educator of a preschool institution*, No. 11. Available at: <https://emetodyst.expertus.com.ua/847807> (Accessed 6 Jul. 2025). [in Ukrainian].

REFERENCES

1. Havrysh, N. (2023). Lialka – ihrashka, z iakoiu dity hraiu u “zhyttia” [A doll is a toy with which children play in

Стаття надійшла до редакції 30.07.2025



“Учень XXI століття не просто споживає знання – він створює їх”.

Елвін Шоффлер
американський письменник

“Справжнє навчання починається там, де закінчується страх зробити помилку”.

Джон Дьюї
американський філософ



УДК 37.091(477)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.342285>

Світлана Івах, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7812-9988>

Василь Ковальчук, магістрант спеціальності А1 Освітні науки (Педагогіка вищої школи)
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9085-6974>

ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У статті наголошено на актуальності обґрунтування принципів створення освітнього середовища у сучасному закладі освіти як важливого теоретичного фундаменту та практичного дороговказу визначення якості, ефективності і гуманності освітнього процесу. Системоутворювальним принципом проєктування освітнього середовища визначено принцип динамічної відповідності педагогічного процесу освіти особистості психологічному процесу її розвитку. Обґрунтовано важливість у побудові якісного освітнього середовища закладу освіти і таких принципів, як: принцип організації комплексного і гетерогенного освітнього середовища; принцип організації персонально адекватного освітнього середовища; принцип культурологічного розвитку дитини; принцип цілісності; принцип співпраці у системі “вчитель – учень”, “учень – учень”, “учень – довкілля”.

Доведено, що завдяки реалізації ключових принципів педагогічному колективу закладу освіти вдається створити цілісне освітнє середовище, яке охоплює просторово-предметний, технологічний і соціальний компоненти. Це означає, що забезпечується відповідний комплекс розвивальних стимулів, організовується діяльність учасників освітнього процесу, яка сприяє розвитку, а також налагоджується міжособистісна взаємодія, що опосередковує вплив середовища на особистість і включає її в активну діяльність. Основою побудови такого середовища є методологічний принцип інтеграції, який передбачає не просто поєднання окремих елементів, а створення якісно нового стану освітньої системи шляхом об'єднання різних структурних компонентів і функцій у єдине ціле. Такий підхід відповідає сучасним вимогам і дозволяє створити оптимальні умови для роботи з дітьми та учнівською молоддю, забезпечуючи ефективне вирішення завдань їхнього виховання, навчання і розвитку в межах закладу освіти.

Ключові слова: освітнє середовище; заклад освіти; принципи; інтеграція; здобувач освіти.

Літ. 5.

Svitlana Ivakh, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of the
General Pedagogy and Preschool Education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7812-9988>

Vasyl Kovalchuk, Master's Student in the Specialty A1 Educational Sciences (Higher School Pedagogy),
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9085-6974>

PRINCIPLES OF ORGANIZING THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN MODERN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article emphasizes the importance of substantiating the principles of creating an educational environment in a modern educational institution as an important theoretical foundation and a practical guide to determining the quality, effectiveness, and humanity of the educational process. The system-forming principle of designing an educational environment is the principle of dynamic correspondence between the pedagogical process of educating a person and the psychological process of their development. It has been substantiated that while building a high-quality educational environment in an educational institution it is also important to adhere to the following principle: the principle of organizing a complex and heterogeneous educational environment; the principle of organizing a personally adequate educational environment; the principle of cultural development of the child; the principle of integrity; the principle of cooperation in the systems “teacher – student”, “student – student”, “student – environment”.

It has been proved that due to the implementation of these principles, the pedagogical staff of an educational institution is able to: provide an appropriate set of “developmental stimuli” (spatial-object component of the educational environment); organize “developmental activity” of agents of the educational process (technological component); organize “developmental interpersonal interaction” of agents, which mediates the influence of relevant stimuli on the personality and engaging them in relevant activities in the context of the educational process (social component). At the same time, we consider the idea of integration to be the main methodological principle of building the educational environment in an educational institution, which involves combining, restoring any parts in a holistic unity, and creating a qualitatively new state of the educational system of an educational institution by combining various structural elements and functions into a single whole. This approach to creating an

educational environment meets the requirements of our time, ensures the implementation of an important task – creating optimal conditions for organizing work with children and student youth, and provides an opportunity to solve the problems of their upbringing, training, and development within the framework of an educational institution.

Keywords: educational environment; educational institution; principles; integration; student.

Постановка проблеми. Центральним елементом оновлення сучасної системи освіти в Україні є реалізація її гуманістичної сутності, увиразнення пріоритету духовних цінностей. Українські освітяни покликані утверджувати самоцінність людської особистості та її індивідуальних особливостей, плекати у своїх вихованців любов і милосердя, працьовитість та наполегливість, спонукаючи до ініціативності, творчості. Своєю чергою, це означає створення максимально сприятливих умов для виявлення й розвитку здібностей кожної дитини, для її самовизначення та самореалізації, подолання формалізму у визначенні основних орієнтирів її особистісного становлення. Тому сьогодні необхідно організувати в закладах освіти таке навчально-виховне середовище, яке б уможливило врахування індивідуальних (у т. ч. й вікових) відмінностей вихованців, рівня розвитку їхніх здібностей до різних видів діяльності. Адже освітнє середовище виступає не лише простором для передачі знань, а й ключовим чинником формування особистості, розвитку критичного мислення, соціалізації та професійної самореалізації учнів і педагогів. А зміна освітніх парадигм – від знаннєвої до компетентнісної – вимагає переосмислення підходів до організації навчального процесу, інтеграції цифрових технологій, забезпечення інклюзивності та психологічного комфорту.

Зростання соціальної різноманітності, виклики цифровізації, потреба в інноваційних управлінських стратегіях та орієнтація на міжнародні стандарти якості освіти – усе це зумовлює необхідність формування такого освітнього середовища, яке буде адаптивним, безпечним, мотиваційним і відкритим до змін. Ефективне освітнє середовище є не лише умовою успішного навчання, а й індикатором сталого розвитку освітнього закладу в контексті суспільних трансформацій.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема дослідження освітнього середовища сьогодні надзвичайно актуальна насамперед у контексті інтегративного впливу соціального середовища на розвиток особистості дитини, а також необхідності створення комфортних умов для вихованців у закладах освіти. Цим питанням присвячено багато наукових студій у галузях педагогіки і психології. Так, О. Петренко [4], Т. Гуркова [1], Н. Ковалевська та А. Пасічніченко [2], розкривають сутнісні характеристики поняття “освітнє середовище”, висвітлюють його основні моделі, особливості та компоненти як педагогічного явища.

Л. Остапенко [3], Г. Полякова [5] розглядали питання впливу освітнього середовища на успішну самореалізацію здобувача освіти, на формування професійної компетентності його як майбутнього фахівця. Науковці довели, що тільки в ефективно організованому освітньому середовищі навчання буде орієнтуватися на інноваційну модель, найважливішими характеристиками якої є особистісно-орієнтована спрямованість, установка на розвиток творчих здібностей вихованців.

Зазначимо, що визначальним питанням створення освітнього середовища у сучасному закладі освіти є питання визначення принципів його побудови. Принципи – це не просто теоретичний фундамент, а практичний дороговказ, який визначає якість, ефективність і гуманність освітнього процесу.

Отже, актуальність і практичне значення окресленої проблеми і зумовили вибір теми нашої наукової розвідки, метою якої є визначення принципів організації освітнього середовища в сучасних закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. Розвивальне освітнє середовище має будуватися на принципі динамічної відповідності – тобто узгодженості педагогічного процесу з психологічним розвитком особистості. Це означає, що навчання повинно враховувати, як саме розвивається дитина і підтримувати її на кожному етапі. Для реалізації цього підходу важливо враховувати соціокультурний контекст, у якому росте дитина, приділяти особливу увагу чутливим періодам – етапам, коли дитина найбільш сприйнятлива до навчання, а також застосовувати ідеї Льва Виготського про “зону найближчого розвитку”, що передбачає навчання трохи складнішому, ніж дитина вже вміє з метою стимулювання її розвитку. Освітній процес має узгоджуватись із провідною діяльністю дітей на різних вікових етапах їх розвитку.

Теоретичною основою організації такого середовища є теорія можливостей Джеймса Гібсона в інтерпретації Віктора Ясвіна. Вона передбачає, що розвиток особистості відбувається через взаємодію зовнішніх стимулів і внутрішньої активності дитини. Тому освітній процес має включати три ключові компоненти: просторово-предметний (створення середовища, яке стимулює розвиток); технологічний (організація діяльності, що сприяє розвитку); та соціальний (забезпечення міжособистісної взаємодії, яка допомагає дитині включитися в освітній процес).

Для ефективної реалізації цього підходу необхідно активізувати всі аспекти розвитку учня:

сприйняття, мислення, практичні навички; стимулювати психологічні механізми – уяву, рефлексію, емпатію, здатність до проєктування; а також враховувати вікові, статеві, етнічні та інші індивідуальні особливості дітей [2, 53].

У процесі проєктування та організації освітнього середовища важливо дотримуватись кількох ключових принципів. По-перше, це принцип комплексності та гетерогенності, який передбачає створення багатогранного середовища, що охоплює різні аспекти розвитку учня. По-друге, принцип персональної адекватності, що означає врахування індивідуальних особливостей кожного учня при організації освітнього простору. Особливу увагу слід приділяти принципу культурологічного розвитку дитини. Культура в цьому контексті розглядається не лише як результат суспільного розвитку, а як його внутрішня енергія, спосіб буття, що поєднує духовні та матеріальні прояви. Духовність особистості є відображенням рівня розвитку суспільства, а створені людьми культурні цінності – показником його культурно-історичного поступу.

У шкільному віці дитина стикається з різними формами культури – традиційною і сучасною, академічною і масовою, індивідуальною і суспільною. Тому стратегія культурологічного розвитку учнів має бути спрямована на формування внутрішньої культури особистості, як здатності уявляти і творити новий, кращий світ, нову духовність і майбутнє. Культуроутворювальні процеси стають основою освітніх і виховних орієнтирів, які реалізуються в культуротворчому, поліхудожньому середовищі через активну художньо-творчу діяльність учасників навчального процесу. Відповідно до цього принципу, освітнє середовище має включати три важливі компоненти: художнє спілкування (участь учня в культурному житті як споживача культури); власну художню творчість (як спосіб самовираження); і саморозвиток (як шлях до вдосконалення себе, свого духовного і творчого потенціалу) [4, 8].

Цей принцип спрямований на виховання гармонійно розвиненої особистості, яка є висококультурною, освіченою та соціально активною. Він охоплює низку важливих завдань, серед яких – формування здатності учня усвідомлювати власний розвиток як частину національної та світової культури, розвиток світогляду та естетичного ставлення до навколишнього світу через активну участь у художньо-творчій діяльності. Особлива увага приділяється підвищенню креативності та розвитку індивідуальних особливостей учнів шляхом комплексного використання різних видів мистецтв у спеціально створеній полімодальній системі художнього виховання. Освітнє середовище має також сприяти формуванню потреби реалізовувати власні творчі інтереси в галузі мистецтва, науки та професійної діяльності [3, 132].

Важливо, щоб учні усвідомлювали зв'язок між збереженням морального та фізичного здоров'я і загальним рівнем культури суспільства. Принцип включає також формування екологічної свідомості, розуміння особистої відповідальності за збереження природи та рідної землі. Крім того, він передбачає розвиток правової культури, соціальної активності, здатності визначати свою роль у прогресивному розвитку суспільства та рівень власної участі в його життєдіяльності. Завершальним компонентом є виховання етичного ставлення до інших, формування поваги, толерантності та вміння взаємодіяти з людьми на основі гуманістичних цінностей.

Реалізація принципу цілісності в освітньому середовищі передбачає його створення як єдиної, гармонійної системи, де всі складові узгоджуються з напрямками розвитку особистості. Це означає, що навчально-виховний процес має забезпечувати умови для пізнавального, фізичного та духовного розвитку дитини, сприяти її соціалізації через взаємодію різних видів діяльності. Особистість розглядається як складна, відкрита і багатовимірна система, здатна до саморегуляції, яка розвивається як цілісність у взаємопов'язаних сферах: у взаємодії з зовнішнім світом, у вираженні внутрішнього світу, у переживаннях, поведінці та діяльності. Такий підхід базується на діалектичному розумінні розвитку особистості та слугує основою для створення інноваційного освітнього середовища, яке підтримує гармонійне становлення учня як особистості.

Принцип співпраці в освітньому середовищі передбачає побудову взаємин між усіма учасниками навчально-виховного процесу на основі спільної діяльності та творчості. У такому середовищі дитина розвиває власні способи життя у взаємодії з дорослими – педагогами, вихователями, батьками – та іншими дітьми: однолітками, старшими і молодшими учнями. Основа педагогічної стратегії співпраці – це особистісно орієнтоване виховання, яке визнає дитину відповідальним суб'єктом власного розвитку і найвищою цінністю освітнього процесу. Головною ознакою цього принципу є змістовне наповнення міжособистісних контактів у системах “вчитель – учень”, “учень – учень”, “учень – довілля”. Така співпраця, що враховує внутрішній світ дитини, позитивно впливає на її вільний розвиток: учні отримують можливість самостійно обирати навчальні завдання і моделі поведінки, залучаються до самоаналізу власної діяльності, визначають свою участь у різних видах активності на основі самооцінки, самопізнання та прагнення до самовдосконалення. Реалізація принципу співпраці в освітньому середовищі передбачає наповнення навчального процесу емоційно значущим і особистісно важливим змістом, що сприяє духовному становленню дитини, її моральному зростанню та форму-

ванню позитивних інтелектуальних почуттів. Віра в дитину як у самостійного суб'єкта розвитку стимулює її прагнення до самопізнання, самооцінки та визначення власної програми особистісного зростання. Освітнє середовище, яке надає можливості для диференціації та індивідуалізації, підтримує активну участь учня в навчально-виховному процесі, сприяє вільному вибору завдань і способів діяльності. У результаті формується гуманістична взаємодія між усіма учасниками освітнього процесу, що базується на діалогічному спілкуванні, відкритості до обміну думками та враженнями, повазі до гідності кожного, свободі вираження почуттів і переконань. Такий підхід забезпечує демократичне управління освітнім процесом, заохочує ініціативу учнів і сприяє гармонійному розвитку особистості. Функціонування інноваційного освітнього середовища ґрунтується на загальнолюдських цінностях – цінності людини, здоров'я, праці, знань, культури, Батьківщини – які створюють умови для розкриття творчого потенціалу дитини та реалізації її внутрішнього “Я” у різних видах діяльності. Засвоєння цих цінностей впливає на поведінку учнів, формує потребу в творчій праці, саморегуляції та самоствердженні [3, 134].

Виховання стійкої внутрішньої потреби до творчої праці потребує поєднання активної участі учнів у різноманітних видах діяльності з глибоким осмисленням власного життя в соціальному, моральному, естетичному, економічному, екологічному та валеологічному аспектах. Це осмислення має ґрунтуватися на естетичному та емоційному вихованні, що формує ціннісне ставлення до світу і себе. У зв'язку з цим важливим стає принцип поєднання різних організаційно-педагогічних підходів до створення освітнього середовища – діяльнісного, культурологічного, особистісно орієнтованого та психолого-педагогічного. Основою для побудови такого середовища є методологічний принцип інтеграції, який розуміється не просто як об'єднання окремих частин, а як створення якісно нового стану освітньої системи шляхом поєднання різних структурних елементів і функцій у єдине ціле.

Для реалізації цього підходу необхідне вдосконалення організаційних, змістових і професійних аспектів навчально-виховного процесу. Система професійного розвитку педагогів має функціонувати не лише в межах освітнього закладу – через школи передового педагогічного досвіду, семінари, тренінги, консилиуми та конференції – а й на ширших рівнях: міському, обласному, всеукраїнському. Поширення педагогічного досвіду здійснюється через вебінари, майстеркласи, аналіз і впровадження авторських технологій, створення регіональних осередків для апробації навчальних і виховних методик у межах експериментальної діяльності [5, 80]. Усі ці завдання мають реалізовуватись на основі

інтегрованого підходу до професійної діяльності педагогів, що забезпечує цілісність, гнучкість і ефективність їхніх дій відповідно до вимог сучасного розвивального освітнього процесу.

Висновки. Реалізація зазначених принципів дозволяє сформувати освітнє середовище як консолідований центр, що об'єднує функції різних соціальних інститутів і закладів для дітей – культурно-просвітницьких, фізкультурно-спортивних, соціально-реабілітаційних, медичних та інших. Такий підхід відповідає сучасним вимогам і забезпечує створення оптимальних умов для роботи з обдарованими дітьми та учнівською молоддю. Він дозволяє ефективно вирішувати завдання їхнього виховання, навчання і розвитку безпосередньо в межах загальноосвітнього навчального закладу, інтегруючи різноманітні ресурси і можливості для підтримки індивідуального потенціалу кожного учня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуркова Т. Дефініції понять “освітній простір”, “середовище”, “освітнє середовище”. *Молодь і ринок*. 2019. № 4 (171). С. 114–118.
2. Ковалевська Н., Пасічніченко А. Сучасні уявлення про освітнє середовище як психолого-педагогічний феномен. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 9 (63). С. 50–61.
3. Остапенко Л. Освітнє середовище як впливовий чинник успішної самореалізації здобувача освіти. *Формування сучасного освітнього середовища: теорія і практика* : матеріали наук.-практ. конференції, м. Ірпінь, 27 лют. 2020 р. Ірпінь, 2020. С. 130–135.
4. Петренко О. Дефініція і сутнісне наповнення поняття “освітнє середовище” у контексті сучасної освітньої парадигми. *Інноватика у вихованні*: зб. наук. пр. Рівне : Рівненський ДГУ 2018. Вип. 7. Т. 1. С. 6–16.
5. Полякова Г. Вплив освітнього середовища ВНЗ на формування професійної компетентності фахівця. *Вища школа*. 2010. № 10. С. 78–87.

REFERENCES

1. Hurkova, T. (2019). Definiciji poniat “osvitnii prostir”, “seredovyshche”, “osvitnie seredovyshche” [Definitions of the concepts “educational area”, “environment”, “educational environment”]. *Youth & market*, No. 4(171), pp. 114–118. [in Ukrainian].
2. Kovalevska, N. & Pasichnichenko, A. (2016). Suchasni uivlennia pro osvitnie seredovyshche yak psykholohopedahohichniy fenomen [Modern views on the educational environment as a psychological and pedagogical phenomenon]. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, No. 9(63), pp. 50–61. [in Ukrainian].
3. Ostapenko, L. (2020). Osvitnie seredovyshche yak vplyvovyi chynnyk uspishnoi samorealizatsii zdobuvacha osvity [Educational environment as a significant factor in the successful self-realization of a learner]. *Formation of Modern Educational Environment: Theory and Practice* (Proceedings of the Scientific and Practical Conference, Irpin, February 27, 2020, pp. 13–15). Irpin. [in Ukrainian].
4. Petrenko, O. (2018). Definitisia i sutnisne napovnennia poniatia “osvitnie seredovyshche” u konteksti suchasnoi

ВИКОРИСТАННЯ ТЕОРІЇ ВІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ М. МОНТЕССОРІ ЯК ІННОВАЦІЙ В ДОШКІЛЛІ

osvitnoi paradyhmy [Definition and essential content of the concept "educational environment" in the context of the modern educational paradigm]. *Innovation in Upbringing: collection of scientific works*, Issue. 7, Vol. 1, pp. 6–16. Rivne, pp. 6–16. [in Ukrainian].

5. Poliakova, H. (2010). Vplyv osvithnoho seredovyshcha VNZ na formuvannia profesiinoi kompetentnosti fakhivtsia

[The influence of the university educational environment on the formation of a specialist's professional competence]. *Higher School*, No. 10, pp. 78–87. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 06.08.2025

УДК 373.2.022(477)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.342286>

Надія Дудник, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7879-8206>

Олександра Свійонтик, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0945-3538>

ВИКОРИСТАННЯ ТЕОРІЇ ВІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ М. МОНТЕССОРІ ЯК ІННОВАЦІЙ В ДОШКІЛЛІ

У статті проаналізовано важливість проблеми формування самостійності у дітей з раннього віку як прояву природного дорослішання. Самостійність як термін розглянуто у поведінці, соціальних взаєминах, мисленні, діяльності. Виокремлено думки педагогів та психологів на проблему способів виховання самостійності у дітей дошкільного віку. Зосереджено увагу на педагогічній технології вільного виховання М. Монтессорі як одну з найкращих у світовій практиці. Інноваційність думок відомої педагогині представлені у першому україномовному збірнику праць "Освіта і мир", де ідеї саморозвитку дитини мають філософське значення у світобудівництві, формуванні стратегії виховання. Дослідження та використання кращих ідей теорії та практики виховання дітей раннього та дошкільного віку М. Монтессорі є засобом підвищення кваліфікації педагогів, саморозвитку батьків у педагогічних знаннях. У статті визначено переваги у створенні розвивального середовища в умовах ЗДО з урахуванням ідей свободи вибору, самостійного дослідження дидактичного матеріалу, часу його використання у процесі формування мислення дитини як вільної особистості. Окреслено роль педагога у взаємодії з вихованцями, яка повинна бути не домінуючою, а допоміжною, емоційно стабільною, доброзичливою. Описано шляхи налагодження співпраці освітніх закладів та батьків вихованців у покращенні умов організації розвивального середовища, способів заохочення дітей до самостійної діяльності. Подано перспективу удосконалення педагогічного процесу за умови використання ідей вільного виховання М. Монтессорі як актуальних у розрізі сучасних соціальних проблем та викликів, які вирішує українська освіта.

Ключові слова: самостійність; інновації; теорія вільного виховання М. Монтессорі; організація розвивального середовища; дитина раннього та дошкільного віку.

Літ. 17.

Nadiia Dudnyk, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
General Pedagogy and Preschool Education Department,

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7879-8206>

Oleksandra Sviontyk, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
General Pedagogy and Preschool Education at the Department,

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0945-3538>

THE USE OF MARIA MONTESSORI'S THEORY OF FREE UPBRINGING AS AN INNOVATION IN PRESCHOOL EDUCATION

The article analyses the importance of developing independence in children from an early age as a manifestation of natural maturation. Independence as a term is considered in behaviour, social relations, thinking, and activity. The opinions of pedagogues and psychologists on the problem of methods of developing independence in preschool children are highlighted. The article focuses on the pedagogical technology of free education by M. Montessori as one of the best in the world practice. The innovative ideas of the famous pedagogue are presented in the first Ukrainian-language collection of works, "Education and Peace", where the ideas of self-development of the child have philosophical significance in world building and the formation of an upbringing strategy. The study and use of the best ideas of M. Montessori's theory and practice of the

upbringing of children of early and preschool age is a means of improving the qualifications of pedagogues and the self-development of parents in pedagogical knowledge. The article identifies the advantages of creating a developmental environment in early childhood education institutions, taking into account the ideas of freedom of choice, independent study of didactic material, and the time of its use in the process of forming the child's thinking as a free personality. The role of the pedagogue in interacting with children is outlined, which should not be dominant but rather supportive, emotionally stable, and friendly. Ways of establishing cooperation between educational institutions and parents in improving the conditions for organising a developmental environment, and ways of encouraging children are described. The prospect of enhancing the pedagogical process is presented, provided that the ideas of free upbringing by M. Montessori are used as relevant in the context of contemporary social problems and challenges faced by Ukrainian education.

Keywords: independence; innovation; M. Montessori's theory of free upbringing; organisation of a developmental environment; early childhood and preschool age.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна система дошкільної освіти орієнтована на гуманістичний підхід до дитини як зростаючої особистості, яка потребує поваги й розуміння її інтересів і прав. Тому, пріоритетним є освітнім завданням є забезпечення повноцінного проживання дошкільного періоду дитинства. Сучасні виклики суспільних відносин розставляють пріоритети у вихованні. Важливо, коли особистість відчуває себе не тільки об'єктом педагогічного впливу, під час якого дорослі передають систему цінностей досвіду людства, а й активним діячем, що постійно відкриває нове, незвідане, самостійно приймає рішення, визначає життєві цінності.

Акценти, які розставлені у правових документах, які регулюють діяльність дошкільної освіти, зосереджуючи увагу на процесах соціальної адаптації дитини до соціуму, використовуючи індивідуальний підхід. Так, у Законі України “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”, Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку, освітніх програмах для дітей раннього та дошкільного віку визначається важливий напрям – формування самостійності як базової характеристики у розумовому розвитку, в життєдіяльності, творчих проявах. В Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку говориться: “Оновлений інтегрований зміст передшкільної освіти в контексті завдань Нової української школи потребує таких моделей освітнього процесу (ігрова, проєктна, середовищна та інші), що будуються на принципах пріоритету пізнавального досвіду з урахуванням особливостей розвитку мисленнєвих процесів, соціального досвіду, комунікативних здібностей” [7, 18].

Завдання у вихованні самостійності має наступність у поступальному розвитку особистості, починаючи з раннього віку, а в періоди зростання доповнюються новими компетенціями у життєдіяльності, мисленні, розвитку індивідуальних здібностей. Дошкільний вік є сенситивним у отриманні досвіду соціальних взаємин, сприятливим у проявах ініціативи дитини, висловлюваннях самостійних суджень, відбувається перехід у пріоритетності від гри до навчання, від спостереження до цілеспрямованої діяльності. Дошкільна освіта як перша

ланка повної загальної освіти готує дитину до навчання та активного перебування в Новій українській школі, де самостійність матиме одну з визначальних характеристик особистості.

Однією з найуспішніших у розвитку самостійного мислення, врахування індивідуальних особливостей дитини у світовій практиці є педагогічна технологія М. Монтессорі. Педагогічні школи М. Монтессорі, які включають дошкільну ланку, в Україні також є, проте вони переважно всі приватні. А в широкій мережі державних ЗДО її система використовується фрагментарно, ідеї впроваджуються частково. Вважаємо за необхідне акцентувати увагу педагогів та громадськості на перевагах у послідовній організації життєдіяльності дітей раннього та дошкільного віку відповідно до філософських засад педагогіки М. Монтессорі як однієї з найкращих у виробленні навичок самостійності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В умовах вдосконалення процесу організації освітньої діяльності науковці й педагоги-практики в центрі уваги інноваційних змін тримають особистість дитини, для якої необхідно створювати оптимальні умови щасливого дошкільного дитинства. Оновлений зміст нормативно-правових актів в галузі дошкільної освіти (Закон України “Про дошкільну освіту”, Базовий компонент дошкільної освіти та ін.) зосереджує увагу на індивідуальному підході до поступального розвитку дитини, в забезпеченні умов розвитку кожної особистості з урахуванням її особливостей фізичного, психічного, соціального розвитку. Базовий компонент дошкільної освіти у новій редакції підкреслює важливість індивідуального підходу до процесу організації освіти і у окресленні цінностей первинною ставить вимогу: “Щасливе проживання дитиною дошкільного дитинства як передумови її повноцінного розвитку та подальшої самореалізації у житті” [1, 3].

Теоретичні засади дослідження проблеми виховання самостійності у дітей з раннього віку відображені у працях українських психологів: І. Бех, В. Бондар, Т. Дуткевич, О. Кононко, Г. Костюк, С. Ладивір, С. Максименко, Т. Піроженко, Р. Павелків та ін. Їхні дослідження присвячені особливостям мисленнєвих процесів, способів формування психоемоційної сфери. Спoglядаючи світ, досліджуючи,

наслідуючи поведінку дорослих, спілкуючись з однолітками, діти формують власний світогляд. Г. Костюк, розкриваючи ідею онтогенезу людини, зауважує: “Справжнє мистецтво виховання виявляється там, де воно спирається на прояв “саморуху”, ініціативи, самостійності, творчої активності” [14, 76].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Вітчизняні педагоги Г. Беленька, Н. Гавриш, Н. Григор’єва, К. Крутий, О. Лісовець, Л. Лохвицька, Т. Поніманська, М. Чепіль, І. Улюкаєва та ін. аналізують методи та засоби для організації життєдіяльності дітей дошкільного віку у виробленні самостійності. Наукові праці сучасної дослідниці Н. Григор’євої присвячені розвитку дитячої самостійності у середньому дошкільному віці на основі залучення до трудової діяльності з використанням ідей М. Монтессорі. Вона стверджує, що “педагоги потребують методичної допомоги з проблеми виховання самостійності в дітей, ... а батьки вихованців не володіють теоретичними знаннями з виховання самостійності в дошкільників; не знають про їхні психологічні особливості; не використовують ефективні методи виховання самостійності в сім’ї” [4, 230]. У нашій статті звернемо увагу на способи та засоби цілісного підходу у формуванні самостійності дошкільників як філософську основу виховання.

Необхідно визначити не тільки вікові особливості переходу дитини до самодіяльності, а й визначити алгоритм дій, методику роботи педагога з дітьми дошкільного віку у виробленні самостійності, яка проявляється в об’єднанні різних особистісних якостей, загальному спрямуванні на внутрішню мобілізацію людиною вольових зусиль, застосування знань, умінь та навичок у здійсненні обраної програми дій без сторонньої допомоги. Українська Асоціація Монтессорі як громадська організація займається професійною підготовкою педагогічних кадрів, які працюють за передовою освітньою системою, але для широкого кола педагогів, яким цікаві ідеї Монтессорі педагогіки, сьогодні не є доступними в методичному опрацюванні. Вивченням та імплементацією педагогічної технології М. Монтессорі в українську дошкільну освіту займаються Ж. Грядовкіна, І. Дичківська, Б. Жебровський, А. Ільченко, Н. Прибильська, Т. Піроженко та ін. Тому, виокремлюємо педагогічну систему М. Монтессорі як одну з успішних у створенні алгоритму дій дорослих у сприянні розвитку дитячої самостійності, як однієї з характеристик усвідомлених вольових зусиль у діяльності дитини, яка служить для розвитку мислення, соціальної та побутової незалежності, творчого прояву й формування ініціативності у життєдіяльності.

Метою нашої статті є визначення умов організації розвивального середовища в ЗДО для формування самостійності у дітей раннього та дошкільного

віку й ознайомлення педагогів та батьків вихованців у перевагах використання філософії вільного виховання М. Монтессорі у самонавчанні й дослідженні світу з використанням індивідуального підходу.

Виклад основного матеріалу. Самостійність є природною потребою особистості у індивідуальному самовираженні, яка має прояви: у процесі організації власного буття (санітарно-гігієнічні навички, прийом їжі, одягання, підтримання порядку власних речей тощо); у способах пізнання світу (процеси мислення, уява, порівняння та аналіз, виокремлення фактів тощо); у налагодженні соціальних взаємин (презентація себе як особистості, вміння співпрацювати в колективі); у закладанні основ моральності (відповідальність, добро, щедрість, вміння співчувати тощо).

У психолого-педагогічній літературі широко представлені думки у визначенні терміну “самостійність”. Зокрема, самостійність як вольова характеристика самовираження особистості: “Дати дитині робити власний вибір, приймати самостійні рішення. Дитина відчуває себе джерелом своєї волі, що сприяє розвитку самосвідомості” [15, 271]. Самостійність у соціальних взаєминах, незалежність від допомоги дорослих: “Уміння діяти без сторонньої допомоги або керівництва; самостійні дії” [13, 47]. Самостійність у розумовому розвитку через висловлювання, логічні судження, набуття знань і розвиток умінь: “Активним засобом виховання самостійності є залучення дитини в різноманітну діяльність, постановка завдань, що містять у собі необхідність прояву самостійності і відповідають її можливостям” [3, 69]. Усі характеристики проявів самостійності важливі у формуванні особистості з раннього віку. Погоджуємося з твердженням О. Лісовець, які розглядає її як інтегровану якість і пише: “У більшості визначень сутність самостійності проявляється, перш за все, в інтелектуальній діяльності і морально-вольових рисах особистості” [8, 18]. Поєднання мислення, діяльності, соціалізації у самостійності: мета, засоби і послідовність дій, активність, допитливість характеризують дитину раннього та дошкільного віку, коли інтерес до вивчення світу має максимально високу зацікавленість, тому педагогам та батькам вихованців необхідно вдосконалювати свої знання у сприянні розвитку дитячої самостійності.

У системі М. Монтессорі наскрізною ідеєю цієї педагогічної практики є формування у дитини знань, умінь та навичок про оточуючий світ через самостійну діяльність як практичну навичку й бажання бути незалежною від дорослих. Головною думкою у вихованні дитини дошкільного віку є загальновідома теза: “Допоможи мені зробити все самостійно”, в якій підкреслено роль дорослого у процесі супроводу дитини з раннього віку. Педаго-

гиня закликає звернутися до дитини як до суб'єкта, надати вихованню більшої природовідповідності, поважати дитячу чистоту й безпосередність, щоб дорослий не домінував у її життєдіяльності: “Дитина має справжнє бачення, маленький яскравий вогник просвітлення, який вона приносить нам (дорослим) у дар” [12, 31]. Великий досвід у експериментальній педагогіці, знання з медицини та психології, досвід у формуванні світоглядних стратегій з філософією миро творчості роблять педагогічну технологію М. Монтессорі актуальною в часи сучасних соціальних і політичних випробувань. Індивідуальний підхід у процесі педагогічного впливу на першому етапі освіти дитини в ЗДО у формуванні самостійності як загальної особистісної компетенції ставить перед педагогами та батьками вихованців завдання у більш активному вивченні філософії та практики системи М. Монтессорі.

Українські педагоги частково використовують ідеї М. Монтессорі у своїх інноваційних дослідженнях. О. Кононко пише про самостійність як “стрижневу характеристику дошкільника як особистості” [6, 45]. Праці Т. Фасолько присвячені організації розвивального середовища у діяльності старших дошкільників під час занять у розвитку вольових якостей, зокрема відповідальності як ознаки самостійного мислення. У роботах О. Кравцової детально розглядається вплив спілкування у процесі формування ініціативності дитини, вмінні висловлювати власні почуття, ставлення, потреби, окреслюючи перспективу самостійної участі. Дослідження К. Крутій та Л. Артемової підтвердили позитивний вплив організації у старших дошкільників взаємообміну способами та мотивами пізнавальної діяльності у процесі вироблення самостійних логічних суджень.

Організація освіти в ЗДО передбачає застосування принципу гуманістичності з урахуванням нових досягнень педагогіки, психології, медицини, фізіології, соціології у створенні доступних для розвитку дитини умов; принципу індивідуального підходу, де потреби та можливості малюка враховуються в організації життєдіяльності; принципу демократичності, коли усі учасники освітнього процесу відчувають увагу, повагу, доброзичливе ставлення; принципу варіативності, який дає змогу батькам вихованців обирати ЗДО, доповнювати освітній процес залученням до позашкільних освітніх закладів тощо.

З раннього віку психологи визначають зміни у дитячій поведінці у прагненні до автономності, самодіяльності, як “спосіб відділення себе від інших людей через усвідомлення власних можливостей” [2, 43]. Для дорослого такий етап стає випробуванням, проблемою, адже дитина прагне до автономності та має недостатній життєвий досвід. Саморозвиток дитини є фізіологічною, психологічною, розумовою, соціальною необхідністю і темп у кож-

ного та сприйнятливості є індивідуальною. “Джерелами саморозвитку є протиріччя внутрішнього світу людини, що породжені взаємодією спадковості і досвіду; потребами і можливостями їх задоволення; бажаннями, прагненнями, дійсними силами, реальними здібностями людини” [2, 45]. Часто поведінка дошкільника буває нестабільна, а дії носять суперечливий характер, адже соціальні навички ще нестійкі, бажання діяти мінливі, досвіду взаємин не вистачає, але прагнення до автономії домінує.

Вперше проблеми психологічних змін дитини трьох років на початку ХХ ст. досліджувала і описала австрійська дослідниця Е. Келер у монографії “Про особистість трирічної дитини”, виокремивши “особливості становлення самостійного існування дитини з виявом певних психологічних особливостей у соціальних взаєминах: негативізм як реакція заперечень, небажання підкорятися вимогам дорослих; впертість як наполягання на вимозі стосовно іншого у наполяганні на власній позиції; норовливість як протест проти усталених норм існування; свавілля, яке нагадує кризу першого року у бажанні бути фізично самостійною, проте має особливості соціальної, дієвої самостійності” [9, 28].

Розуміння змісту реформи НУШ дає нам можливість стверджувати, що формула нової української школи складається з таких ключових компонентів: “Орієнтація на потреби учня в освітньому процесі або дитиноцентризм; наскрізний процес виховання, який формує цінності; нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набуті компетентності для життя тощо” [11]. Філософія вільного виховання за гуманістичними педагогічними принципами М. Монтессорі визнала дитину вищою цінністю педагогічної діяльності, тому дорослі створюють таке розвивальне середовище, де засобів для самонавчання достатньо і відсутній поспіх, загальні вимоги до виконання завдань для усіх вихованців одночасно.

У самостійній діяльності в розвивальному середовищі, яке має тематичні осередки, наповнені дидактичними засобами для експериментування, дослідження світу і себе в ньому, роль дорослого є допоміжною, а не ведучою, домінуючою у життєдіяльності вихованця. М. Монтессорі: “Дитина виконує свою роботу з дослідження довкілля і, завдяки досвіду, стає свідомішою, піклуватися про неї слід досить обережно, навіть делікатно” [12, 32].

Самостійність є природною потребою дитини у процесі фізичного, психічного, соціального, пізнавального становлення; прагнення до автономності та саморозвитку стають основою самобудівництва як особистості. Кожна дитина повинна отримати умови для самореалізації своїх здібностей, потреб у життєдіяльності, соціальній комунікації, індивідуальному інтелектуальному й виховному поступі. Такі вимоги до організації освіти потребують від вихо-

вателя ЗДО якісної професійної підготовки, особистісної зрілості, педагогічної майстерності, любові до дітей та бажанні знайомитися з інноваційними педагогічними технологіями, зокрема гуманістичною системою вільного виховання М. Монтессорі.

Індивідуальний підхід у вихованні розглядається як варіативне використання педагогом системи засобів, форм, методів і прийомів виховної роботи, спрямованої на становлення й розвиток певних особистісних якостей. Індивідуальний підхід у розвитку компетентностей означає використання варіативності змісту, методик, технологій в організації освітньої діяльності дітей. Триває пошук шляхів якісної організації у створенні розвивального середовища, позитивної психо-емоційної атмосфери, щоб дитина відчувала себе захищено, спокійною і могла вчитися і діяти, досліджувати і радіти, спілкуватися й спостерігати. Важливо формувати в дитини розуміння себе серед інших дітей, які мають свої особливості, сміливо демонструвати свої знання, вміння, радіти успіхам, набувати навичок взаємодії.

Передумовою успіху використання індивідуального підходу до дітей є увага й любов дорослих, толерантне ставлення до унікальності кожної дитини. Педагогові в організації життєдіяльності дітей в ЗДО за методикою М. Монтессорі слід окреслити правила вільної діяльності, пояснити і продемонструвати послідовність дій з предметами, які знаходяться у доступних місцях для самостійного вибору. Спокійний голос, врівноваженість вихователя створюють позитивну емоційну атмосферу, розвивальний дидактичний матеріал, який тематично розміщений, пробуджують дитячу цікавість і спонукають до діяльності.

Природна потреба дитини з раннього віку досліджувати світ навколо і свої вміння заохочують до пізнання. У дослідженнях Т. Піроженко визначено тісний зв'язок розвитку вольових ознак особистості через мислення й дію. Важливо створювати розвивальне середовище, яке підтримує "взаємодію дитини зі світом, розвиває здатність усвідомлювати та перетворювати набутий досвід і виявляються у наступних особистісних проявах: включеність – у впевненості у собі, небайдужість, допитливість, відкритість до людей і світу; контроль або вплив – у прагненні до успіху, розвитку мотиву подолання перешкод, цілеспрямованість і наполегливість; почуття виклику – у здатності сприймати життєві зміни як нові цікаві можливості, здійснювати свої бажання та досягати поставлених цілей" [13, 10]. Дослідниця підкреслює певний зв'язок між самостійністю й можливостями ставити завдання, діяти, досягати успіху.

Рационально організоване розвивальне середовище: дидактичний матеріал, який цікавий, можливі з ним дії та бажання дитини викликати емоційне

піднесення. Дорослий пропонує дітям дидактичний матеріал для вправ, експериментів, демонструє алгоритм дій і очікує на прояв дитячого інтересу до самостійної діяльності. Авторські дидактичні матеріали за системою М. Монтессорі мають вимоги до природного матеріалу, розвивальної функціональності, раціональності у наступних кроках дорослішання і дослідження світу для власного досвіду.

О. Лісовець робить висновок, що дитяча самостійність стає передумовою формування рис характеру, адже "уміння діяти за власною ініціативою; здатність виконувати звичні справи без звернення за допомогою й контролю дорослого; спроможність усвідомлено діяти в ситуації заданих вимог та умов діяльності; уміння усвідомлено діяти в нових умовах (визначити мету, врахувати умови, здійснювати елементарне планування, отримати результат); уміння здійснювати елементарний самоконтроль і самооцінку результатів діяльності" [8, 112]. Педагог підтримує бажання дитини змайструвати певну конструкцію, яка має завершений досконалий вигляд, відповідно до кольорової гами по групувати предмети, зважити на терезах предмети і порівняти їх. Включення почуттів дитини під час самостійного виконання свідомої дії має бути пов'язаний з її інтересами, підкріплений емоційною реакцією.

Н. Григор'єва, беручи за основу теорію М. Монтессорі виокремлює етапи розвитку самостійності дошкільника у формуванні, де на першому етапі є наслідування дій дорослого (за зразком), коли внутрішні мотиви рухають малюка і вправність рухів дозволяє повторювати алгоритм діяльності; на другому етапі дитини проявляє ініціативу і пригадує раціональні шляхи використання даних дидактичних матеріалів чи побутових предметів, комбінуючи їх на власний розсуд у досягненні поставленої мети; наступний етап вважається найбільш досконалим, коли дошкільник комбінує знання та вміння, виявляє свою логіку і творить нове, самостійно мислячи і моделюючи свою діяльність [5, 23]. Дослідниця вважає, що для того, щоб дитина у своїй діяльності змогла бути самостійною, вона обов'язково повинна мати необхідний для її віку та можливостей рівень розвитку мотивації до самостійної дії.

М. Монтессорі у праці "Будинок дитини. Метод наукової педагогіки" пише: "Самостійність потрібно розвивати на основі відчуттів методично, починаючи з раннього віку, і продовжувати весь період дорослішання у дошкільному та молодшому шкільному віці для підготовки індивіда до життя в суспільстві" [16, 49]. Основою філософії педагогічної технології М. Монтессорі є спосіб спостереження та створення спеціальних дидактичних умов для саморозвитку дитини, починаючи з дошкільного віку. Вважаємо, що використовуючи освітній простір та умови організації у ньому дітей, які сприяють

вихованню їх самостійності, педагоги та батьки повинні ознайомлюватися з педагогічними системами, які є ефективними щодо формування у дітей дошкільного віку самостійності.

Висновки. Щоб процес виховання мав успіх, необхідно урівноважувати інтереси класичної педагогічної тріади (батьки, педагоги, вихованці), так і у технології виховання мають бути три опори: вихователь (його внутрішні якості, моральні принципи, погляди), метод та середовище. Педагогічна технологія М. Монтессорі заснована і апробована на конкретному філософському вченні – теорії вільного виховання й сенсуалізму (відчуття – єдине джерело знань) у педагогіці, спрямована на вплив дорослого на дитину у межах гуманних взаємин, де дитина має змогу самостійно досліджувати світ, здобувати досвід, здійснюючи вибір, орієнтуючись на кращі зразки поведінки. Педагог повинен “керуватися внутрішньою мудрістю і законами, за якими живе все у царстві природи; у своїх діях вона дотримується власних ритмів” [12, 32]. За умов самостійності, свободи вибору дії, емоційно позитивної атмосфери дитина вчиться довіряти дорослому.

Дорослий повинен створити розвивальне середовище, в якому дошкільник має змогу вільно діяти, обирати дидактичний матеріал і його використовувати стільки часу, скільки потрібно для неї, бачити достойні зразки поведінки, мовлення, спостерігаючи за дорослими чи старшими за віком дітьми, отримати багаті і різноманітні сенсорні враження, соціально прийнятні способи емоційного реагування, алгоритми раціональної діяльності у соціальних діях. Такий індивідуальний досвід, сформований у спокійній атмосфері добра і довіри, взаємоповаги до свободи іншого формує дитячу самостійність, сприяє вільному мисленню, прояву творчості, які важливі для сучасних особистостей у побудові майбутнього.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти): нова редакція. Наказ МОН України № 33 від 12.01.2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoi-osviti-v-ukrayini>.
2. Беленька Г. Підготовка вихователів до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Ін-т розвитку дитини. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. 310 с.
3. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / За ред. О. В. Скрипченко, Л. В. Долинської, З. В. Огороднійчук та ін. Київ: Просвіта. 2012. 416 с.
4. Григор'єва Н. Виховання самостійності у дітей дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтессорі: дис. ... доктора філософії. Запоріжжя, 2024. 310 с.
5. Григор'єва Н.А. Як допомогти дитині стати самостійною, або Опановуємо методику Марії Монтессорі. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2021. № 11. С. 20–26.

6. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід): монографія. Київ: Стилюс, 2000. 336 с.

7. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку: Національна академія педагогічних наук України. Київ: ФОП Ференець В.Б. 2020. 44 с.

8. Лісовець О. Виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років: монографія. Ніжин: НДУ ім. Миколи Гоголя, 2022. 223 с.

9. Методика виховання та розвитку дітей раннього віку: навч.-метод. посібник / авт.-упор. Н. Г. Каньоса, Т.Й. Бабюк, І.Л. Пукас, Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2021. 268 с.

10. Монтессорі: 150 занять із малюком удома/ Сільві д'Есклеб, Ноемі д'Есклеб. Київ: ВООКСНЕФ, 2022. 190 с.

11. НУШ. Новий стандарт дошкільної освіти. Відповіді на головні запитання. URL: <https://nus.org.ua/2021/01/28/novuj-standart-doshkilnoi-osvity-vidpovid-na-golovni-zapytannya/>

12. Освіта і мир. Праці Марії Монтессорі. Київ: 7ЦБ, 2023. 166 с.

13. Особливості психологічної стійкості дітей старшого дошкільного віку: навчальний посібник; за наук. ред. Т.О. Піроженко. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025. 153 с.

14. С. Костюк – особистість, вчений, громадянин / за ред. акад. С.Д. Максименка; упоряд. канд. психол. наук В.В. Андрієвська. Київ: Ніка-Центр, 2010. 216 с.

15. Словник української мови: в 11 т. / редкол.: І.К. Білодід та ін.; АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. Київ: Наук. думка, 1970-1980. Т. 9. 1978. 920 с.

16. Сучасні технології дошкільного виховання: навч.-метод. посіб. Авт.: Н. Дудник, О. Карпенко, О. Свйонтик. Київ: Слово, 2023. 287 с.

17. Павелків Р., Цигипало О. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2011. 375 с.

REFERENCES

1. Bazovyy komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyy standart doshkilnoi osvity): nova redaktsiya [Basic component of preschool education (State standard of preschool education): new edition]. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 33 of 12.01.2021. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoi-osviti-v-ukrayini>. [in Ukrainian].
2. Bielenka, H. (2009). *Podhotovka vykhovateliv do rozvytku osobystosti dytyny v doshkilnomu vitsi* [Preparation of educators for the development of a child's personality in preschool age]. *Monograph*. National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov. Institute of Child Development. Kyiv, 310 p. [in Ukrainian].
3. Vikova ta pedahohichna psykholohiya: navch. posib. / (Eds.). O.V. Skrypchenko, L.V. Dolynskoyi, Z.V. Ohorodniychuk ta in. [Age and pedagogical psychology: teaching aids] Kyiv, 2012. 416 p. [in Ukrainian].
4. Hryhorieva, N. (2024). *Vykhovannya samostiynosti u ditey doshkilnoho viku zasobamy pedahohiky M. Montessori* [Education of independence in preschool children by means of M. Montessori's pedagogy]. *PhD thesis*. Zaporizhzhya, 310 p. [in Ukrainian].
5. Hryhorieva, N. (2021). *Yak dopomohty dytyni staty samostiinoiu, abo Opanovuiemo metodyku Mariyi Montessori* [How to help a child become independent, or Mastering the

methodology of Maria Montessori]. *Preschool teacher-methodologist*. No. 11. pp. 20–26. [in Ukrainian].

6. Kononko, O.L. (2000). *Psykholohichni osnovy osobystisnoho stanovlennya doshkilnyka (systemnyy pidkhid)* [Psychological foundations of the personal development of a preschooler (systemic approach)]. *Monograph*. Kyiv, 336 p. [in Ukrainian].

7. Kontseptsiya osvity ditey rannioho ta doshkilnoho viku : natsionalna akademiya pedahohichnykh nauk Ukrayiny [Concept of education of early and preschool children: National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]. Kyiv, 2020. 44 p. [in Ukrainian].

8. Lisovets, O. (2022). *Vykhovannya samostiynosti u ditey riznoyi staty vikom 5–7 rokiv: monohrafiya* [Raising independence in children of different sexes aged 5–7 years: monograph]. Nizhyn, 223 p. [in Ukrainian].

9. Metodyka vykhovannya ta rozvytku ditey rannoho viku : navch.-metod. posibnyk / avt.-upor. Kanosa, N.H., Babyuk, T.Y., Pukas, I.L. [Methodology of upbringing and development of early childhood: teaching-methodical manual]. Kamyants-Podilskyi, 2021. 268 p. [in Ukrainian].

10. Montessori: 150 zanyat iz malyukom u doma [Montessori: 150 lessons with a child at home] / Silvi d'Eskleb, Noemi d'Eskleb. Kyiv, 2022. 190 p. [in Ukrainian].

11. NUSH. Novyy standart doshkilnoyi osvity. Vidpovidi na holovni zapytannya [New standard of preschool education. Answers to the main questions]. Available at: <https://nus.org.ua/2021/01/28/novyj-standart-doshkilnoyi-osvity-vidpovidi-na-golovni-zapytannya/>. [in Ukrainian].

12. Osvita i myr. Pratsi Mariyi Montessori [Education and peace. Works of Maria Montessori]. Kyiv, 2023. 166 p. [in Ukrainian].

13. Osoblyvosti psykholohichnoyi stiykosti ditey starshoho doshkilnoho viku : navchalnyy posibnyk; [Peculiarities of psychological stability of children of senior preschool age]. *A textbook*; scientific editor Pirozhenko, T.O. Kyiv, 2025. 153 p. [in Ukrainian].

14. Kostyuk, S. – osobystist, vchenyy, hromadyanyn [Kostyuk, S. – personality, scientist, citizen]. Edited by academician Maksymenko, S.D.; compiled by candidate of psychological sciences Andrievska, V.V. Kyiv, 2010. 216 p. [in Ukrainian].

15. Slovnnyk ukrayinskoyi movy: v 11 t. [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes]. Editors: Bilodid, I. K. and others. Academy of Sciences of the Ukrainian SSR, O. O. Potebnia Institute of Linguistics. Kyiv: Nauk. dumka, 1970–1980. Vol. 9. 1978. 920 p. [in Ukrainian].

16. Suchasni tekhnolohiyi doshkilnoho vykhovannya: navch.-metod. posib. [Modern technologies of preschool education: teaching-methodical manual]. Authors: Dudnyk, N., Karpenko, O., Sviontyk, O. Kyiv, 2023. 287 p. [in Ukrainian].

17. Pavelkiv, R. & Tsyhypalo, O. (2011). *Dytyacha psykholohiya: navch. posib.* [Child psychology: teaching manual]. Kyiv, 375 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 06.08.2025



“Самоосвіта – це свобода, яку дарує собі кожен, хто хоче рости”.

Тригорій Сковорода
український філософ, педагог

“Справжній учень – це не той, хто повторює, а той, хто перетворює”.

Іван Франко
видатний український письменник, прозаїк, публіцист

“Освіта без моралі – це знання без совісті”.

Альберт Ейнштейн
американський, німецький та швейцарський фізик-теоретик

“У світі, де все автоматизовується, людяність стає найвищою кваліфікацією”.

Стів Джобс
американський підприємець, бізнесмен, винахідник

“Духовний розвиток, духовне виховання людини зокрема і народу взагалі здійснюється не лише школою, а кількома великими вихователями: природою, життям, наукою і релігією”.

Костянтин Ушинський
український педагог



УДК 37.091(477): 005.334

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.342287>

Оксана Гевко, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9051-6021>
Назар Хом'як, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <http://orcid.org/0009-0002-3152-5486>

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ, ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В КРИЗОВИХ УМОВАХ

У статті розглянуто окремі теоретико-методичні та організаційні аспекти дошкільної, загальної середньої та вищої освіти. Проведено аналіз теоретичних праць вітчизняних та зарубіжних фахівців, який свідчить, що у контексті дослідження організації освітнього процесу в кризових умовах не існує однозначного тлумачення сутності цього поняття. Виявлено найважливіші компетентності педагогів, які необхідні для організації продуктивного освітнього процесу в кризових умовах. Виявлено та обґрунтовано перетворення пасивних методів навчання, виховання та розвитку підростаючого покоління на активізуючі методи, зокрема, інтерактивний, технологічний, інтегративний, дистанційний та потребу їх застосування у кризових умовах.

Ключові слова: дошкільна, загальна середня, вища освіта; діти дошкільного віку, учні, студенти; активізуючі методи; інтерактивний, технологічний, інтегративний, дистанційний підхід; освітній процес; кризові умови.

Літ. 8.

Oksana Hevko, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
General Pedagogy and Preschool Education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9051-6021>
Nazar Khomyak, Applicant of the Third (Educational and Scientific) Level of
Higher Education of the General Pedagogy and Preschool Education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <http://orcid.org/0009-0002-3152-5486>

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN PRESCHOOL, GENERAL SECONDARY AND HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE IN CRISIS CONDITIONS

The article examines certain theoretical, methodological, and organizational aspects of preschool, general secondary, and higher education. An analysis of theoretical works of domestic and foreign specialists is conducted, which shows that in the context of studying the organization of the educational process in crisis conditions, there is no unambiguous interpretation of the essence of this concept. A study was conducted to identify the professional skills and abilities of teachers that are necessary in the crisis conditions that developed in Ukraine during 2014–2024. The most important competencies of teachers that are necessary for organizing a productive educational process in crisis conditions have been identified. It is proposed to activate and revitalize the educational process in educational institutions of different levels, replacing passive teaching methods with innovative ones for the creative development of children and youth.

The transformation of passive methods of teaching, upbringing, and development of the younger generation into activating methods, in particular, interactive, technological, integrative, distance, and the need for their application in crisis conditions have been identified and substantiated. The introduction of distance learning and the involvement of the latest technologies in the educational process are proposed, in particular, the use of gadgets, multimedia boards, educational programs, etc. It is recommended that teachers use modern STEM education in the educational process through the integration of natural sciences (Science), technologies (Technology), technical creativity (Engineering), and mathematics (Mathematics). The introduction of information and computer technologies in preschool, general secondary, and higher education institutions contributes to the intensification of the educational process. A proposal is made to visualize and visualize complex material and facilitate the perception of educational information by children and young people through the use of information technologies, in particular, collection, accumulation, rapid search, transmission, processing, storage, sorting, display, and representation of various volumes and complexity of information.

The need to use various platforms for distance learning in modern crisis conditions is substantiated, in particular, the organization of online learning, video lessons, independent work of children and students, the organization of individual, group

and collective work using digital didactic games, preparation of presentations by all participants of different levels of education, organization of video conferences, forums, sessions, communication in chats and blogs, use of remote resources "Classroom", cloud technologies Google, ZOOM, Microsoft Teams, etc.

Recommendations are given for improving the organization of the educational process in institutions of various levels through the introduction of information and computer technologies, in particular: digitalization of the entire educational space, introduction of Internet resources; use of visual electronic presentations in classes; revitalization of the educational process and partnership interaction in various types of classes, extracurricular activities of all participants in the educational process, conducting conversations, and educational events; purposeful focus on independent activity and learning of children and youth; encouragement of heuristic activity; solving current and problematic educational processes; reduction and visualization of perception and reproduction of large volumes of educational information.

The need to modernize the forms, methods, and means of the educational process, taking into account partner democratic interaction between teachers, students, children, and their parents in classes and in extracurricular activities for the effective solution of educational tasks in crisis conditions, was emphasized.

Keywords: preschool, general secondary, higher education; preschool children, pupils, students; activating methods; interactive, technological, integrative, distance approach; educational process; crisis conditions.

Постановка проблеми. Освіта є важливим компонентом розвитку як окремої особистості, так і держави загалом. Вона є могутнім інструментом, який перетворює і спрямовує життя суспільства в правильне русло, зберігаючи при цьому все, що має цінність для людини. Саме тому, рівень освіти кожної держави є не лише показником ерудованості та якості життя її громадян, а й важливим свідченням сталості, самостійності й престижу даної країни на міжнародній арені.

Актуальність нашого дослідження зумовлена необхідністю виявлення теоретико-методологічних аспектів в організації освітнього процесу у закладах різних типів та детермінована швидкими темпами економічного, соціально-культурного удосконалення, політичного життя України, зокрема запровадження нової, дистанційної, форми навчання внаслідок пандемії COVID-19, а згодом – введенням воєнного стану, спричиненого вторгненням російської федерації на територію нашої держави.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Науковці активно працюють над удосконаленням системи освіти в освітніх закладах, у тому числі й у закладах дошкільної та загальної середньої освіти, зокрема у кризових умовах:

- системний підхід адаптації закладів освіти до складних кризових умов, які виникають останнім часом у суспільстві (Л. Васильченко, С. Гринюк, Т. Лукіна, О. Назаренко, А. Шевчук та ін.);

- можливості та перспективи впровадження цифрових та інноваційних технологій у сучасному освітньому процесі (Т. Васильєва, І. Вербовський, М. Корнєєв, В. Кремень, Ю. Петрушенко, Л. Шевчук, А. Шиба та ін.);

- формування професійної компетентності, професійне становлення та удосконалення педагога (І. Кузьма, Б. Попадич, Д. Холодова);

- застосування інноваційних форм, методів та прийомів навчально-виховної діяльності (А. Вегеш, А. Гуржій, Т. Добко, О. Кисельова, О. Ляшенко, Л. Мартинець, В. Тюріна та ін.);

- організація освітнього процесу у дистанційних умовах (Г. Батіг, І. Воротникова, О. Гарбич-Мошора, С. Довбенко, М. Крива, В. Кухаренко, Н. Сиротенко, С. Сисоєва, А. Штепура, С. Якубова);

- впровадження інформаційних комп'ютерних технологій у навчально-виховний процес (В. Андрущенко, В. Бойчук, М. Головка, Р. Гуревич, Н. Деметієвська, Ю. Машбиць, Ю. Радченко, І. Слободянюк, С. Смірнов, Н. Угринович та ін.);

- психолого-педагогічні особливості партнерської взаємодії між суб'єктами освітнього процесу (М. Буйняк, Л. Зімакова, В. Ковальчук, М. Козир, А. Лоза, С. Мельник, О. Онаць).

Мета дослідження – з'ясування аспектів забезпечення цілісного підходу до застосування інноваційних форм, методів та прийомів в освітньому процесі та навчально-виховної діяльності підростаючого покоління в освітніх закладах України, що сприятиме високоякісному, систематичному, комфортному здобуттю освіти дітьми та молоддю.

Виклад основного матеріалу. Оскільки українське суспільство в останнє десятиліття не тільки вимушене пристосовуватися до нових ринкових відносин, нестабільних умов воєнного часу, гендерної ідентичності, упровадження новітніх технологій, то особливої ваги на сучасному етапі набуває необхідність високого професіоналізму й професійної компетентності фахівців різних сфер і галузей виробництва, соціального життя, особливо, освітньої. А це, в свою чергу, висуває значні вимоги до якості освіти, здобутих знань, реалізованих на практиці вмінь. Адже для того, щоб майбутній фахівець зміг виконувати певний вид соціальної діяльності, необхідне знання галузі, у якій він працюватиме, а також сферу діяльності, умови, процеси, які відбуваються у цій галузі, а також виділення типових проблем та шляхів їх вирішення.

Тобто педагогічний фахівець має не тільки володіти узагальненими способами діяльності у галузі дошкільної, загальної середньої та вищої освіти, а й набувати досвіду творчого розв'язання проблем, маючи стійкі ціннісні орієнтації, що дозволяють

дотримуватися певного напрямку цієї діяльності. Отож, педагоги мають володіти загальними компетентностями стосовно самоорганізації у будь-якій діяльності, взаємодіяти з іншими людьми, мати бажання активно співдіяти у соціумі [1, 152].

За нашими дослідженнями, серед важливих професійних умінь та здібностей педагогів, що вкрай необхідні в кризових умовах і які склалися протягом 2014–2024 років в Україні, батьки називають: “розуміння дітей, вміння знаходити з ними спільну мову” (67 %); “досконале знання програмового матеріалу, який пропонується дітям” (30 % відповідей респондентів); “здатність розкривати потенціал кожної дитини” (51 %); “терплячість та самовладання педагога” (43 %); “оригінальність, неповторність та невимушеність творчого викладу нового матеріалу та перевірки його засвоєння дітьми” (33 %); “комунікабельність педагога, його відкритість до спілкування” (48 %); турбота про власне здоров’я та здоров’я дітей, уміння налагодити психоемоційну сприятливу атмосферу освітнього процесу, враховувати емоційну налаштованість та стан дітей” (36 %); “вміння розв’язувати конфлікти” (31 %); “вимогливість, а не надмірна поблагливість до дітей” (22 %).

Стрімкий суспільний розвиток потребує швидкої адаптованості освіти до змін, які, особливо в останні десятиліття, виникають у суспільстві. Зокрема, впровадження нових форм навчання, залучення інноваційних технологій в освітній процес, розпорошеність дітей, відставання від навчальних програм, зниження успішності та мотивації на фоні цих впливів, вимагають дещо змінити підхід до організації освітнього процесу.

Хоча основою діяльності у дошкільному, загальноосвітньому закладі освіти й надалі здебільшого використовуються традиційні методи навчання, тобто словесні, наочні, практичні, самостійні та контрольні, проте основою цієї діяльності залишається інформаційно-ілюстративна діяльність педагога та відтворююча діяльність дитини. Щоб активізувати та оживити навчально-виховний процес в освітньому закладі ми пропонуємо молодим фахівцям та педагогам зі стажем замінювати пасивні методи навчання інноваційними, які творчо розвиватимуть дітей та студентську молодь.

Пасивні методи навчання, коли головну позицію на занятті займає педагог, а діти лише пасивно його слухають, не здатні вплинути на виховання творчої ініціативної підростаючої особистості. Такі пасивні методи навчання потрібно змінювати на активні, де відбувається повна взаємодія всього колективу та усіх дітей зокрема, тобто, від кожного дитини – до самого педагога. Адже дітям не цікаві монотонне пояснювання педагога протягом цілого заняття, вивчення та переказування “сухих” фактів з методичних розробок чи конспектів й виконання

застарілих вправ, що не мають жодного зв’язку з їхньою реальністю. Покоління XXI ст. потребує зовсім інших, сучасних, активних, цікавих, яскравих, розвиваючих підходів.

Одним з таких активізуючих методів, який ми пропонуємо педагогам, є інтерактивний підхід, тобто така форма навчання, у процесі якої діти та педагог перебувають у постійному режимі інтерактивної бесіди, партнерського діалогу між собою. По-перше, це позбавить освітній процес домінуючої ролі педагога і необхідності весь час зосереджувати увагу на одній людині. Лише за таких умов, педагог, і діти стануть рівноправними учасниками процесу. По-друге, даний метод дозволить дітям у потоці різних думок сформулювати власні оригінальні ідеї, навчить їх спілкуватися та діяти на демократичних засадах з іншими людьми, поглибити критичність мислення, дасть змогу приймати адекватні рішення й обґрунтовувати їх.

Також ми актуалізуємо для ефективної діяльності педагогічних фахівців впровадження в освітній процес технологічного підходу. Проте, за твердженням багатьох науковців, сучасні педагоги досить часто відчують труднощі в реалізації такого технологічного підходу, що зумовлено неоднозначним розумінням та трактуванням термінів “метод”, “методика”, “прийом”, “освітня технологія”, “педагогічна технологія” та неготовність вводити в освітній процес щось нове, яке досі ними самими не достатньо досліджене, тим більше, коли немає практики користування ними у повсякденні.

Хоча непросте впровадження дистанційного навчання під час карантинних умов, яке вже пережила наша система освіти, залишилися в минулому і педагоги, хто швидше, хто повільніше, таки опанували його, проте залучення новітніх технологій в сам процес заняття, зокрема використання за призначенням гаджетів, мультимедійних дошок [3, 28–29], розвиваючих програм ще не зовсім набирає обертів, адже переважна більшість педагогів вважає, що це лише заважає освітньому процесу. Але при правильно поставленій меті і виборі шляхів її реалізації, робота зі смартфоном чи планшетом може стати елементом заняття. Сьогодні є широкий вибір навчальних матеріалів онлайн, потрібна лише ініціатива і креативність педагога в даному підході.

Також для покращення реалізації ефективного освітнього процесу ми пропонуємо педагогам здійснювати на заняттях інтегративний підхід до самого змісту освіти, тобто до оптимального об’єднання його елементів у цілісність. Адже інтеграція знань із різних дисциплін на інтегрованих заняттях є ефективною формою пізнання довкілля. Таке інтегроване заняття активізує навчально-пізнавальну діяльність дітей, забезпечує їм можливість працювати з додатковими джерелами інформації, сприяє можливості здобувати знання самостійно, викорис-

товуючи допомогу батьків, педагогічних працівників, літературних та наукових джерел, ресурсів Інтернету. Саме інтегрований підхід дозволяє використовувати емоційний вплив на дитину, органічно поєднати емоційне та логічне підґрунтя освітнього процесу, у підсумку побудувавши систему освіти на основі всебічного розвитку особистості.

В умовах модернізації національної системи освіти ми пропонуємо педагогам застосовувати STEM-освіту, тобто інтеграцію природничих наук (Science), технологій (Technology), технічної творчості (Engineering) та математики (Mathematics), що є вдалим поєднанням креативності та технічної освіти. Саме застосування педагогами сучасних STEM-процесів у навчально-виховному процесі сприятиме отриманню якісної, затребуваної на ринку праці освіти, забезпечить якісну інноваційність розвитку та ефективність системи освіти в умовах децентралізації її управління, а звідси, прискорить інтеграцію держави у світовий економічний простір, сприятиме у майбутньому навченості в такий спосіб підростаючому поколінню аж до підвищення національної безпеки й добробуту українського суспільства.

Значний активізації освітнього процесу сприяє не тільки знання та уміння користувача комп'ютерної техніки, а й впровадження інформаційних комп'ютерних технологій у заклади дошкільної, загальної середньої та вищої освіти. Зокрема, саме інформаційні технології сприяють реалізації збору, нагромадження, швидкому пошуку, передачі, опрацюванню, збереженню, сортуванню, відображенню та репрезентуванню різних об'єктів та складності інформації. Також комп'ютерні технології унаочнюють та візуалізують складний матеріал, полегшують сприйняття дітьми та молоддю навчальної інформації.

Сучасні кризові умови спонукають педагогів частіше використовувати різноманітні платформи для дистанційного навчання; організовувати онлайн-навчання, відео-заняття, самостійну роботу дітей та студентів; організовувати індивідуальної, групової та колективної роботи, використовуючи цифрові дидактичні ігри, підготовку презентацій як педагогами, так і школярами, здобувачами вищої освіти. Важлива також міжособистісна партнерська взаємодія між суб'єктами освітнього процесу через відеоконференції, форуми, сесії, спілкування у чатах та блогах тощо. Он-лайн організація освітнього процесу дає можливість для самостійного корегування термінів та темпів навчання дітьми та молоддю, індивідуалізуючи та інтегруючи навчальний процес згідно особистих здібностей особистості. Значної користі для формування ключових компетентностей підростаючого покоління надає застосування в освітньому процесі дистанційних ресурсів "Класрум", хмарних технологій Google, ZOOM, Microsoft Teams.

Налагодження організації освітнього процесу у закладах різних рівнів відбувається також через впровадження інформаційних комп'ютерних технологій, зокрема:

- цифровізацію всього освітнього простору, впровадження Інтернет-ресурсів (акумулявання та упорядкування теоретично-методичної, проектно-презентаційної, навчальної електронної, ілюстраційно-зображувальної, дослідно-експериментальної аудіо-візуальної інформації, анімацій, географічно-історичних та віртуальних мандрівок та подорожей тощо);

- застосування на заняттях наочних електронних презентацій для підвищення сприймання, розуміння, засвоєння та запам'ятовування дітьми, підлітками та студентами нового матеріалу та повторення, закріплення вивченої раніше інформації;

- оживлення навчально-виховного процесу та партнерську взаємодію на різних видах занять, позанавчальній діяльності усіх учасників освітнього процесу, проведенні бесід, виховних заходів;

- цілеспрямоване спрямування на самостійну роботу, самонавчання та самовдосконалення дітей та молоді;

- спонукають до винахідництва, поглибленої дослідницько-пошукової, навчально-творчої діяльності дітей, учнів та студентів;

- допомагають вирішувати складні та проблемні різноманітні ситуації, педагогічні та навчальні задачі та завдання;

- скорочують та унаочнюють сприйняття та відтворювання значних обсягів навчальної інформації.

Звідси робимо висновок, що у теперішніх умовах інтелектуального та економічного розвитку суспільства, зокрема, у тих кризових умовах, у яких опинився український народ в останнє десятиліття, осучаснюватися мусить не лише система освіти, підхід до навчання та викладання, але й методи, якими педагоги впливатимуть на дітей, сам процес організації процесу навчання, виховання та розвитку підростаючого покоління. Адже для активізації творчого розвитку особистості необхідна ініціатива та захоплення кожної дитини у закладі дошкільної освіти, учня – у школі, студента – у професійно-технічному чи вищому закладі освіти так, щоб кожен із них активно, із захопленням працював на занятті та поза його межами та був акцентований на власний розвиток, особисті та командні досягнення.

Таким чином, осучаснення форм, методів та засобів навчально-виховного процесу, врахування демократичного взаємодіяння між педагогами, студентами, дітьми та їх батьками як на заняттях, так і в позанавчальній діяльності, постійне вдосконалення знань, умінь та навичок, намагання враховувати усі кризові умови, які є у суспільстві та намагатися їх ефективно вирішувати, дозволить не

тільки швидше адаптуватися педагогам до професійної діяльності, а й дозволить якісно навчати, виховувати підрастаюче покоління та готувати його до відбудови незалежної України, а цим самим – піднімати престиж нашої країни в економічному, інтелектуальному та культурному зростанні серед інших країн у ХХІ ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко З.П. Волонтерська діяльність як умова формування життєтворчої компетентності здобувача вищої освіти. *Інноваційна педагогічна діяльність як чинник формування життєтворчої компетентності здобувача освіти* : моногр. / Нічуговська Л. І., Ніколенко Л. М. та ін.; уклад. : Криворотько А. О. Дніпро : Видавець Біла К. О., 2022. С.151–179.
2. Гарбич-Мошора О., Ольшанецька А., Мошора В. Дистанційна освіта в новій українській школі: інновації та виклики у викладанні інформатики. *Молодь і ринок*. 2024. №7–8/227–228. С. 106–114. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.305814>
3. Гевко О. Інформаційні технології у закладах вищої освіти. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2023. 242 с.
4. Гевко О., Возняк О. Формування логіко-математичних уявлень дітей дошкільного віку як основа алгоритмічного мислення молодшого школяра. *Виховання дітей та молоді: теорія і практика*: зб. наук. праць / за ред. Орести Карпенко. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного університету імені Івана Франка, 2020. С. 31–37.
5. Гуревич Р.С. Використання соціальних мереж інтернету у взаємодії педагогів і студентів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. Вип. 29. С. 49–54.
6. Ковшар О.В. Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти : монографія. Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ “Криворізький національний університет” МОН України. Кривий Ріг : Вид. Р.А. Козлов, 2015. 270 с.
7. Крива М., Батіг Г. Організація освітнього процесу у дистанційних школах України. *Молодь і ринок*. 2025. №5–6/237–238. С. 153–158. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.305814>.
8. Освітній процес в умовах війни та у повосний період: виклики, правила, перспективи : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 4 березня – 14 квітня 2024 року. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2024. 368 с.

REFERENCES

1. Bondarenko, Z.P. (2022). Volonterska diyalnist yak umova formuvannya zhyttyetvorchoyi kompetentnosti zdobuvacha vyshchoyi osvity [Volunteering as a condition for the formation of life-creating competence of a higher education student]. *Innovative pedagogical activity as a factor in the formation of life-creating competence of a student*: monohr. (Eds.). Nichuhovska, L.I., Nikolenko, L.M. et al; Dnipro, pp.151–179. [in Ukrainian].
2. Harbych-Moshora, O., Olshanskyi, A. & Moshora V. (2024). Dystantsiina osvita v novii ukrainskii shkoli: innovatsii ta vyklyky u vykladanni informatyky [Distance education in the new Ukrainian school: innovations and challenges in teaching computer science]. *Youth & market*, No. 7–8/227–228. pp. 106–114. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.305814> [in Ukrainian].
3. Hevko, O. (2023). Informatsiyni tekhnolohiyi u zakladakh vyshchoyi osvity [Information technology in higher education institutions]. *Drohobych*, 242 p. [in Ukrainian].
4. Hevko, O. & Voznyak, O. (2020). Formuvannya lohiko-matematychnykh uyavlen ditey doshkilnoho viku yak osnova alhorytmichnoho myslennya molodshoho shkolyara [Formation of logical-mathematical ideas of preschool children as the basis of algorithmic thinking of a younger school-child]. *Education of children and youth: theory and practice: collection of scientific works*. (Ed.). O. Karpenko. Drohobych, pp. 31–37. [in Ukrainian].
5. Hurevych, R.S. (2012). Vykorystannya sotsialnykh merezh internetu u vzayemodiyi pedahohiv i studentiv [The use of social networks in the interaction of teachers and students]. *Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems*. Vol. 29. pp. 49–54. [in Ukrainian].
6. Kovshar, O.V. (2015). Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsiyi peredshkilnoyi osvity [Theoretical and methodological principles of organizing preschool education]. *Kryvyi Rih*, 270 p. [in Ukrainian].
7. Kryva, M. & Batih, H. (2025). Orhanizatsiya osvitnoho protsesu u dystantsiynykh shkolakh Ukrainy [Organization of the educational process in distance schools of Ukraine]. *Youth & market*. No. 5–6/237–238. pp. 153–158. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.305814>. [in Ukrainian].
8. Osvitniy protses v umovakh viyny ta u povoyennyu period: vyklyky, pravyla, perspektyvy [Educational process in wartime and post-war period: challenges, rules, prospects]. *Proceedings of the All-Ukrainian scientific and pedagogical advanced training*, March 4 – April 14, 2024. Lviv – Torun, 2024. 368 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 29.08.2025



“Навчання – це мистецтво пробуджувати у дітей цікавість, а не заповнювати їх знаннями”.

Альберт Ейнштейн
американський, німецький та швейцарський фізик-теоретик



УДК 338.48-043.86(477.87)“364”

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.342288>

Андрій Кепіч, здобувач за ОПП “Професійна освіта.
Туризм та готельно-ресторанна справа”

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3617-6369>

Людмила Щербак, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри інженерії та технологій виробництва

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8065-7697>

СУЧАСНИЙ СТАН ТА ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ІНДУСТРІЇ ГОСТИННОСТІ ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСТІ

У статті розглянуто сучасний стан туристичної галузі Закарпаття. Охарактеризовано природні, історико-культурні ресурси регіону як чинник розвитку туристичної діяльності. На основі вивчення статистичної інформації проаналізовано туристичні потоки у Закарпатській області за 2019–2022 рр., зазначено об’єктивні чинники, що характеризують їхню динаміку зростання чи спадання. Встановлено, що в інфраструктурі рекреаційної галузі важливе місце займають колективні засоби розміщування. Проведено аналіз даних про колективні засоби розміщення. Визначено частку Закарпаття у туристичній галузі України за кількістю туристів, обслугованих суб’єктами туристичної діяльності, громадян, які виїжджали за кордон та відвідали Україну, за кількістю готелів і аналогічних засобів розміщення, їх місткістю та чисельністю осіб, що перебували у цих закладах. Досліджено особливості туристичної діяльності в регіоні. Розкрито основні напрями післявоєнного розвитку туризму у Закарпатській області.

Ключові слова: туризм; туристична статистика; туристичні ресурси; туристична інфраструктура; післявоєнне відновлення.

Табл. 1. Літ. 7.

Andrey Kepich, Applicant of the Educational Program
“Professional Education. Tourism and Hotel and Restaurant Business”,
Mykhaylo Drahomanov Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3617-6369>

Lyudmyla Scherbak, Ph. D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Technologies and Design Department,
Mykhaylo Drahomanov Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8065-7697>

CURRENT STATE AND DEVELOPMENT PATHS OF THE HOSPITALITY INDUSTRY IN THE ZAKARPATIA REGION

The article deals with the current state of the Transcarpathian tourism industry. Natural, historical, and cultural resources of the region are characterized as a factor in the development of tourism activity. On the basis of the study of statistical information, tourist flows in the Transcarpathian region for 2019–2022 are analyzed, and the objective factors that characterize their dynamics of growth or decline are indicated. It is established that in the infrastructure of the recreational industry, collective facilities are important. Analysis of data on collective accommodation tools has been analyzed. The share of Transcarpathia in the tourism industry of Ukraine by the number of tourists served by tourist entities, citizens who went abroad and visited Ukraine, by the number of hotels and similar accommodations, their capacity, and the number of persons in these institutions. The peculiarities of tourism activity in the region are investigated. The main directions of post-war tourism development in the Transcarpathian region are revealed.

Today, tourism is of particular importance as a sector of the economy that generates significant income in different countries of the world. General trends in the tourism industry occupy a key place in global economic activity by creating additional jobs and strengthening exports of services. Over the last half-century (to the pandemic), tourism has expanded the boundaries of geographical expansion by reaching new countries and regions and deepening diversification by expanding and updating tourist services. Due to the full-scale invasion of Russian troops into the territory of Ukraine, the economy of the country and almost all its industries were stopped, including tourism – internal, entry, exit, and airlines were closed. It is clear that the war has adversely affected the entire tourism business. Martial law establishes significant territorial and time restrictions for the tourist sector, but the industry continues to work in relatively safe regions. One of these regions is the Transcarpathian region. It has a unique geopolitical and geographical location, bordered with 4 countries Hungary, Poland, Romania, and Slovakia.

High natural recreational and resort potential, original history and culture, an extended network of tourist and recreational, sanatorium and hotel facilities, concomitant infrastructure, contribute to recreation and recovery even in war conditions.

However, one of the most important issues today is the search for ways of restoration, revival of the tourism industry in the regional aspect.

Keywords: *tourism; tourist statistics; tourist resources; tourist infrastructure; post-war recovery.*

Постановка проблеми. Сьогодні туризм набуває особливої важливості як сектор економіки, який генерує значні доходи, у різних країнах світу. Загальні тенденції розвитку туристичної галузі займають ключове місце у глобальній економічній активності за рахунок створення додаткових робочих місць та посилення експорту послуг. За останні півстоліття (до пандемії) туризм розширював межі географічної експансії за рахунок охоплення нових країн та регіонів та поглиблював диверсифікацію за рахунок розширення та оновлення туристичних послуг. Через повномасштабне вторгнення російських військ на територію України економіка країни та майже всі її галузі були зупинені, у тому числі і туризм – внутрішній, в'їзний, виїзний, закрилося авіасполучення. Зрозуміло, що війна негативно вплинула на весь туристичний бізнес, воєнний стан встановлює істотні територіальні і часові обмеження для туристичного сектору, але галузь продовжує працювати у відносно безпечних регіонах. Одним із таких регіонів є Закарпатська область. Вона має унікальне геополітичне та географічне розташування, межує з 4 державами – Угорщиною, Польщею, Румунією і Словаччиною. Високий природно-рекреаційний та курортний потенціал, самобутня історія і культура, розгалужена мережа туристично-рекреаційних, санаторно-курортних та готельних закладів, супутня до туризму інфраструктура, сприяють для відпочинку та оздоровлення навіть в умовах війни. Однак, одним із найважливіших питань на сьогодні залишається пошук шляхів відновлення, поживлення туристичної галузі у регіональному аспекті.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Питання розвитку та вивчення особливостей туризму в Україні вивчали багато вітчизняних учених, серед яких: Н. Габчак, О. Гнаткович, В. Киляк, М. Лендел, В. Проскура, М. Логвин, Н. Коваль [6] та інші. Різні аспекти післявоєнних перспектив відновлення туристичної галузі напрацьовували В. Бойко, І. Дворська, С. Кириченко, В. Ланда, О. Носирев, Т. Деділова, І. Токар, М. Олесків [1] та інші дослідники.

Проте, незважаючи на наукову цінність і значущість робіт, недостатнім є розкриття проблеми розвитку індустрії туризму саме на регіональному рівні.

Мета статті – дослідження стану та визначення напрямів розвитку сфери туризму Закарпатської області в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу дослідження. Рекреаційно-туристична діяльність вважається однією з найприбутковіших у світі. Важливість виявлення компонентів туристично-рекреаційного потенціалу території та їх взаємозв'язків, а також ступеню

впливу на ефективність туристичної діяльності обумовлена тим, що на основі представленої інформації можлива подальша розробка комплексних програм розвитку туризму на відповідній території, найбільш оптимальне використання всіх компонентів туристично-рекреаційного потенціалу.

Потік іноземців в Україну хоча і зменшився від початку повномасштабного вторгнення, втім не зупинився. Сьогодні в країну приїждять сотні тисяч іноземних громадян, як з приватною чи службовою метою, так і з метою туризму та навчання. При чому відвідують Україну, як громадяни прикордонних держав, так і туристи з віддалених куточків світу. Згідно з офіційною статистикою, яку надала Державна прикордонна служба України на запит Visit Ukraine, у період з 1 січня по 1 липня 2024 року, в Україну в'їхало 1 188 466 іноземців. Зауважимо, що за весь 2023 рік країну відвідало майже 2,5 мільйони іноземних громадян. Абсолютна більшість, а саме 1 142 036 осіб (96.09 %) відвідували Україну з приватною метою. Ще 44 503 осіб (3.74 %) були обслуговуючим персоналом транспортних засобів, а 1 041 особа (0.09 %) виїжджала з метою транзиту через Україну. Цікаво, що 680 іноземців (0.06 %) при перетині кордону зауважили, що виїжджають саме з метою туризму, 198 громадян (0.02 %), що мають службову мету, а 8 іноземців (0.001 %) – приїхали на навчання. Зауважимо, що всі 8 студентів приїхали до України з однієї країни, а саме з Польщі [2; 3; 7].

Для зібрання статистичних даних саме у сфері туризму та гостинності залучена Національна туристична організація України, яка розробила дорожню карту з відновлення малого та середнього бізнесу у секторі туризму та гостинності в 2023–2033 роках, як план всебічного післявоєнного відновлення. Проаналізувавши інформацію, можна виокремити найважливіші напрямки розвитку туризму в державі в цілому і використати дані пропозиції і в регіональному аспекті (Таблиця 1).

Для Закарпатської області аналогічно із всім світом та Україною туризм продовжує зазнавати найбільших втрат в усьому світі від пандемії COVID-19, посилила цей критичний стан військова агресія російської федерації. Тож перспективи відновлення туризму на Закарпатті є надзвичайно невизначеними. У той же час розуміння того, що ця область поки зазначає мінімального впливу військових дій дає підґрунтя для достатньо оптимістичного прогнозу, щодо найшвидшого відновлення туризму. Всесвітня обізнаність про Україну, яку їй принесла війна та активне інформування про перебіг її подій, створюють для даного виду туризму

нове грандіозне вікно можливостей. І Закарпаття – це той регіон, який має усі передумови до майбутнього буму туристів із культурно-пізнавальними цілями. І готуватися до цього необхідно вже зараз. До того ж сьогодні область насичена внутрішніми потоками переселенців, значна частка яких може розглядатися як джерело внутрішніх туристів, які ознайомлюються із культурним надбанням регіону. Важливим та невід’ємним фактором щорічних

подорожей є тотальне урахування безпекових заходів. Тому Закарпатська область потребує адаптації туристичних продуктів області з урахуванням рекомендацій міністерства оборони, військових адміністрацій та міністерства охорони здоров’я. Це, в свою чергу, спричиняє необхідність формування нових туристичних маршрутів та формування чіткого та ефективного плану стратегічного розвитку туризму Закарпаття.

Таблиця 1

Проект “Розбудова спроможності сектора туризму та гостинності”

A.2.1. Маркетингові стратегії різного рівня	A.4.3. Навчання та сертифікація цифрових компетенцій для підприємств
A.2.3. Опитування відвідувачів	A.4.1. Освітні курси на онлайн платформах
A.2.4. Діагностика цільових рівнів	A.4.2. Співпраця з центрами підтримки підприємництва
A.2.5. Розроблення та підтримка туристичного бренду	B.2.5. Івент-портфоліо туристичних дестинацій
A.2.6. Підтримка локальних і географічних брендів МСБ	B.2.6. Оцифрування туристичних об’єктів, створення аудіо гідів, віртуальних турів і турів доповненої реальності.
A.2.7. Інтерактивна база даних ресурсів	B.3.1. Мережа ТІЦ
A.2.8. Цифровий маркетинг	B.3.2. Туристично-інформаційна інфраструктура
A.2.9. Контент	B.3.9. Каталог інвестиційних проєктів
A.2.10. Друкована та сувенірна продукція	B.2.1. Розбудова спроможності громадських об’єднань
A.2.11. Промо-пакети	B.2.2. Міжмуніципальна співпраця
A.2.13. Картки міста	B.2.3. Підтримка кластерних утворень

За даними НТО[7].

Разом із тим, як і більшість інших туристичних регіонів України, Закарпатська область також відчуває вплив негативних факторів, які суттєво впливають на розвиток туристичної галузі. Статистична інформація за період воєнного стану не оприлюднювалась органами державної статистики у зв’язку із військовою агресією російської федерації проти України відповідно до Закону України “Про захист суб’єктів подання звітності та інших документів у період воєнного стану або стану війни”. Тому відкриті останні статистичні дані публікуються за 2020–2021 р. Кількість колективних засобів розміщування у області – 48 у 2020 р. Кількість осіб, що перебували у колективних засобах розміщування у Закарпатській області за 2020 р. становила 47266 чол., що значно менше, ніж у 2019 р. – 102 410. Кількість іноземців що перебували у колективних засобах розміщування – 1638 чол. у 2020 р., а в 2019 – 5308. Кількість туроператорів на період 2020 р. – 9, кількість тур агентів – 63 [7].

Для розвитку сектору туризму Закарпатською обласною радою прийнято програму розвитку туристичної галузі у Закарпатській області на 2024–2026 роки, що включає такі основні завдання:

- розвиток та вдосконалення туристично-рекреаційної інфраструктури;
- створення конкурентоспроможного туристичного та санаторно-курортного продукту області, підвищення якості й розширення асортименту туристично-рекреаційних послуг; проведення інфор-

маційно-промоційної роботи щодо популяризації та пропаганди туристично-відновлюючого, курортного й рекреаційного потенціалу регіону на світових туристичних ринках;

- раціональне використання туристичних, рекреаційних ресурсів краю та об’єктів історико-культурної спадщини;

- комплексне дослідження запасів лікувально-оздоровчих ресурсів (мінеральних вод, грязей, солоні озера та соляні шахти);

- поліпшення аналітичної роботи у сфері туризму та діяльності курортів на основі відкритості та детінізації туристично-рекреаційної діяльності, удосконалення системи звітності;

- підвищення та забезпечення професійного рівня працівників туристично-рекреаційної сфери; сприяння розвитку перспективних форм туризму (зелений туризм, активні види відпочинку) з урахуванням необхідності забезпечення ефективного природокористування й охорони навколишнього середовища;

- створення безпечних умов для туристів;

- міжнародне співробітництво та обмін досвідом у сфері туризму та курортів.

Загальний обсяг фінансових ресурсів, необхідних для реалізації Програми становить 14 600,00 тис. грн. [4].

Перспективними шляхами розвитку і популяризації на місцевому рівні, на нашу думку, є наступні:

- залучення школярів, молоді до вивчення влас-

ної історії, наприклад за рахунок проведення квес-тів по культурним місцям;

- створення мініскульптур у містах та інтер-активних карт, на яких позначені всі міні-скульптурки з коротким описом історії;

- розробка програми “Єдиний квиток”, яка по-кликана привабити туриста і популяризувати за-карпатське мистецтво. Тобто у вартість такого квитка входить відвідування декількох музеїв чи ці-кавих архітектурно-історичних пам’яток, виходить дешевше, аніж оплачувати кожен окремо;

- проведення активного відпочинку й екскур-сій містами Закарпаття для поранених із госпі-талів, розробка маршрутів для людей з обмеже-ними можливостями. Адже кожен українець без винятку має право подорожувати і отримувати задоволення під час мандрівок, таким чином це буде соціальний внесок у розвиток Закарпаття. Успішно реалізовані ідеї ще більше надихають, мо-тивують і підштовхують рухатися вперед.

Висновки. Використання рекреаційних ресур-сів, тобто природних, лікувально-оздоровчих, куль-турно-історичних, розважальних об’єктів, які мо-жуть бути використані для організації туристично-рекреаційної діяльності, здатне підвищити потен-ціал регіону за рахунок припливу коштів від турис-тичних, оздоровчих та рекреаційних послуг для зовнішніх і внутрішніх споживачів, відновлення і забезпечення умов для ефективного функціонуван-ня капіталу.

Дивлячись у майбутнє, українська туристична галузь покладає великі надії. Після того, як рейси розпочнуться, інсайтери з питань туризму очі-кують, що першими прибудуть бізнесмени, війсь-кові та будівельники. Коли відпочивальники повер-таються, безумовно, буде значна кількість темного туризму, який зазвичай визначається як відвідуван-ня місць трагедій, таких як війна, геноцид чи інші трагічні події. З цим погоджуються ті, хто працює в сфері туризму в Україні. Багато хто в індустрії вважає, що цікавість спонукатиме людей відвідува-ти Україну, оскільки тепер вони знають деякі міста та географію країни. Тоді Закарпаття зможе проде-монструвати свої прекрасні природні, культурні та історичні пам’ятки, свою смачну гастрономію та культуру, за збереження якої боролася Україна.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дворська І. Туристична галузь після війни: чи мож-лива реанімація та антикризове управління? URL: <https://blog.liga.net/user/idvorskaya/article/44952>
2. Державна служба статистики в Україні. URL: <https://www.ukrstat.gov.ua>
3. Державне агентство розвитку туризму. URL: <https://www.tourism.gov.ua/plans-and-report>

4. Загальні втрати економіки, понесені в ході війни. URL: <https://kse.ua/ua/about-the-school/news/za-rik-povnomas-shtabnoyi-viyni-rosiya-zavdala-zbitkiv-infrastrukturi-ukrayini-na-mayzhe-144-mlrd/>

5. Кириченко С. Подорожі та війна: якою буде турін-дустрія після перемоги. URL: <https://www.epravda.com.ua/columns/2022/07/21/689436/>

6. Коваль Н.О., Логвин М.М. “Вимушений” туризм в Україні: масштаби прояву та загрози. *Актуальні питання розвитку науки та забезпечення якості освіти у XXI столітті : тези доповідей XLV Міжнародної наукової сту-дентської конференції за підсумками науково-дослідних робіт студентів за 2021 рік* (м. Полтава, 13–14 квітня 2022 р.). Полтава : ПУЕТ, 2022. Ч. 2. С. 239–240.

7. Національна система туристичної статистики. Офі-ційний сайт. URL: https://nto.ua/nsts_analytics_ua.html

REFERENCES

1. Dvorska, I. (2022). Turystychna haluz pislia viiny: chy mozhlyva reanimatsiia ta antykrizove upravlinnia? [The tourism industry after the war: is resuscitation and anti-crisis management possible?]. Available at: <https://blog.liga.net/user/idvorskaya/article/44952> (Accessed 17 March 2025) [in Ukrainian].
2. Derzhavna sluzhba statystyky v Ukraini [State Statistics Service of Ukraine]. Available at: www.ukrstat.gov.ua (Accessed 18 March 2025) [in Ukrainian].
3. Derzhavne ahentstvo rozvytku turizmu [State Agency for Tourism Development] Available at: <https://www.tourism.gov.ua/plans-and-report> (Accessed 18 March 2025) [in Ukrainian].
4. Zahalni vtraty ekonomiky, ponoseni v khodi viiny [Total economic losses incurred during the war]. Available at: <https://kse.ua/ua/about-the-school/news/za-rik-povnomashtabnoyi-viyni-rosiya-zavdala-zbitkiv-infrastrukturi-ukrayini-na-mayzhe-144-mlrd/> (Accessed 27 March 2025) [in Ukrainian].
5. Kyrychenko, S. (2022). Podorozhi ta viina: yakoiu bude turindustriia pislia peremohy [Travel and war: what the tourism industry will look like after victory]. Available at: <https://www.epravda.com.ua/columns/2022/07/21/689436/> (Accessed 27 March 2025) [in Ukrainian].
6. Koval, N.O. & Lohvyn, M.M. (2022). “Vymushenyi” turizm v Ukraini: masshtaby proiavu ta zahrozy [“Forced” tourism in Ukraine: scale of manifestation and threats]. *Tezy dopovidei XLV Mizhnarodnoi naukovoï studentskoi konferentsii za pidsumkamy naukovo-doslidnykh robiv studentiv za 2021 rik “Aktualni pytannia rozvytku nauky ta zabezpechennia yakosti osvity u XXI stolitti”* – Abstracts of the reports of the 45th International Scientific Student Conference based on the results of students’ research work in 2021 (Poltava, April 13–14, 2022). Poltava, Vol. 2, pp. 239–240 [in Ukrainian].
7. Sait Ministerstva kultury ta informatsiinoi polityky Ukrainy [Website of the Ministry of Culture and Information Policy of Ukraine]. Available at: <https://mkp.gov.ua/content/pro-ministerstvo.html> (Accessed 28 April 2023) [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 22.08.2025



УДК 378.1:355.1

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.337130>

Микола Семенов, старший викладач кафедри бойового та
логістичного забезпечення
факультету службово-бойової діяльності НГУ
Київського інституту Національної гвардії України,
аспірант Глухівського національного педагогічного
університету імені О. Довженка
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0543-204X>

ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ІНЖЕНЕРНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

У статті проаналізовано поняття “педагогічні умови”. Визначено, що воно не має єдиного тлумачення та залежить від контексту наукового дослідження. Дано власне трактування поняття педагогічних умов як сукупність обставин, які сприяють якісному формуванню готовності майбутніх офіцерів до інженерного забезпечення підрозділу Національної гвардії України в процесі професійної підготовки. На власному професійному й бойовому досвіді були виокремлені та структуровані педагогічні умови. Проведено експертне оцінювання педагогічних умов за ступенем їхньої вагомості.

Ключові слова: педагогічні умови; експертне оцінювання; інженерне забезпечення; майбутній офіцер.

Табл. 2. Рис. 1. Літ. 11.

Mykola Semenov, Senior Lecturer of the Combat and
Logistics Support Department,
Faculty of Service and Combat Activities of the National Guard of Ukraine,
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine,
Postgraduate Student of Hlukhiv Oleksandr Dovzhenko National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0543-204X>

JUSTIFICATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE READINESS OF FUTURE OFFICERS FOR ENGINEERING SUPPORT

The article analyzes the concept of “pedagogical conditions”. It is determined that it does not have a single interpretation and depends on the context of scientific research; some scientists interpret it as factors, others as circumstances, and still others as opportunities, etc. The author’s interpretation of the concept of pedagogical conditions is given as a set of circumstances that contribute to the qualitative formation of the readiness of future officers for the engineering support of the National Guard of Ukraine in the process of professional training. Based on our own professional and combat experience, we have identified and structured pedagogical conditions, namely ten pedagogical conditions that can shape the readiness of future officers for engineering support. An expert assessment of pedagogical conditions was conducted according to their degree of importance. Nine experts were involved in this process. Leading specialists in the field of engineering training, who are also employers of future graduates or teachers of engineering support disciplines for future officers, formed the expert group. A special letter was developed for the expert assessment, in which experts were asked to rank the selected pedagogical conditions according to their importance. Based on the expert assessment, a matrix was compiled to rank the pedagogical conditions for preparing future officers for engineering support of the National Guard of Ukraine units during their professional training. Based on the results of the expert assessment, three pedagogical conditions for the formation of the studied readiness were selected, which received the highest ratings. Namely: changing the motivation of future officers to engineering support; updating the content of the educational publication on engineering support; introducing contextual learning into the educational activities of future officers while studying engineering support.

Keywords: pedagogical conditions; expert assessment; engineering support; future officer.

Постановка проблеми. Розбудова сучасної системи військової освіти України, зокрема у підготовці офіцерських кадрів для Національної гвардії, вимагає переосмислення підходів до формування фахових компетентностей, зокрема у сфері інженерного забезпечення. В умовах зростання загроз, пов’язаних із веденням бойових дій, терористичними викликами та стихійними лихами, підрозділи НГУ повинні оперативно й ефективно здійснювати інженерні заходи щодо

укріплення позицій, розмінування територій, обладнання укриттів тощо. Це зумовлює необхідність формування у курсантів практичної готовності до інженерного забезпечення ще на етапі професійної підготовки.

Готовність майбутніх офіцерів до інженерного забезпечення є інтегрованою характеристикою особистості, що охоплює професійні знання, практичні вміння, ціннісні орієнтири та психологічну стійкість до дій в умовах підвищеного ризику. Фор-

мування такої готовності потребує створення відповідних педагогічних умов.

До основних педагогічних умов, що обґрунтовано забезпечують ефективне формування зазначеної готовності, можна віднести: комплексне поєднання теоретичної та практичної підготовки – забезпечення глибокого засвоєння інженерних знань через активне впровадження практичних занять, навчань, польових тренувань; використання сучасних освітніх технологій – застосування інтерактивних методів навчання, інформаційно-комунікаційних засобів, симуляцій та віртуальних тренажерів, що моделюють реальні ситуації інженерного забезпечення; формування професійно значущих якостей – розвиток рішучості, відповідальності, командної взаємодії, критичного мислення та оперативного прийняття рішень; організація міждисциплінарної інтеграції – узгодження змісту інженерної, тактичної, фізичної та морально-психологічної підготовки для цілісного формування готовності; мотиваційне забезпечення освітнього процесу – створення умов для внутрішньої мотивації до військової служби, осмислення значущості інженерної діяльності у забезпеченні боєздатності підрозділів.

Реалізація вищезазначених педагогічних умов в системі професійної підготовки курсантів дозволяє сформувати у них не лише знання та навички інженерного забезпечення, а й відповідальне ставлення до виконання обов'язків, здатність діяти в екстремальних умовах та приймати ефективні рішення в оперативній обстановці.

Таким чином, обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів до інженерного забезпечення має ґрунтуватися на сучасних підходах до військово-професійної освіти, враховувати виклики сьогодення та відповідати стратегічним завданням реформування сектору безпеки й оборони України.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Педагогічні умови в своїх наукових публікаціях розглядали А. Багдусєва, К. Біктагірова, Л. Гуцол, О. Дерев'янка, О. Єсіпова, Л. Загребельна, М. Зверєва, І. Зязюн, Є. Іванченко, Н. Іполітова, І. Ісаєв, Т. Камініна, К. Касярум, О. Коломійцев, С. Король, Ю. Корсун, О. Кривонос, В. Купрієвич, І. Лернер, А. Литвин, Е. Луговська, О. Макогін, В. Максимов, В. Манько, І. Мельничук, А. Міщенко, А. Найн, О. Пехота, О. Попадич, В. Стасюк, О. Федорова, Ю. Чебакова, С. Яценко та інші.

У наукових дослідженнях, де об'єктом уваги виступали педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів вивчали А. Балендр, В. Волобуєв, В. Георгієв, Ю. Лісніченко, Ю. Медвідь, Т. Павлюк, О. Пшенична та інші.

Мета статті. Визначення педагогічних умов, які забезпечують ефективне формування готовності майбутніх офіцерів до здійснення інженерного за-

безпечення в умовах професійної підготовки у вищому військовому закладі освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасні виклики у сфері національної безпеки України зумовлюють підвищені вимоги до якості підготовки майбутніх офіцерів, особливо в умовах активної участі військових формувань у забезпеченні обороноздатності держави. Одним із ключових напрямів підготовки є інженерне забезпечення, яке охоплює широкий спектр завдань: фортифікаційне обладнання позицій, розмінування, забезпечення прохідності територій, організація захисних інженерних споруд тощо. Ефективність виконання цих завдань безпосередньо залежить від рівня готовності особового складу, зокрема офіцерів, які приймають ключові тактичні й оперативні рішення [9].

Формування готовності до інженерного забезпечення – це складний педагогічний процес, який вимагає чітко визначених умов, що забезпечують інтеграцію теоретичних знань, практичних умінь і психологічної підготовленості. Наукове обґрунтування таких педагогічних умов є актуальним як для освітньої галузі, так і для системи підготовки військових кадрів у цілому.

Для ґрунтового виявлення та обґрунтування педагогічних умов доцільно зосередити увагу на змістовому аналізі поняття “педагогічні умови”, що логічно впливає з розуміння загальнішого терміна – “умови”.

У новому тлумачному словнику української мови поняття “умова” трактується як необхідна обставина, що забезпечує або сприяє реалізації, створенню чи виникненню певного явища [8]. У великому тлумачному словнику української мови термін “умова” визначається як фактор або обставина, що впливає на можливість досягнення певного результату [2]. Можемо сказати про те, що в науковій літературі немає однозначного тлумачення поняттю умова, його визначення залежить від об'єкту наукового дослідження.

У межах наукового дослідження ті умови, які забезпечують ефективне вирішення визначеної освітньої проблеми, трактуються як педагогічні умови.

Дослідники, зокрема А. Багдусєва, К. Біктагірова, О. Дерев'янка, О. Єсіпова, Є. Іванченко, І. Ісаєв, К. Касярум, А. Міщенко, В. Стасюк та інші, розглядають педагогічні умови як певні обставини, що сприяють реалізації освітнього процесу [4; 5; 10].

Низка дослідників, зокрема О. Єсіпова, О. Коломійцев, С. Король, І. Лернер, А. Литвин, В. Максимов, І. Мельничук, Ю. Чебакова та інші, інтерпретують педагогічні умови як впливові чинники, що визначають ефективність організації освітнього процесу [4; 6; 11].

Науковці І. Зязюн, Т. Камініна, Е. Луговська, О. Макогін та інші розглядають педагогічні умови

як цілісну систему, що включає сукупність змісту, методів, форм і засобів організації освітнього процесу.

У наукових дослідженнях, що стосуються формування готовності майбутніх офіцерів, поняття “педагогічні умови” інтерпретується по-різному відповідно до обраного наукового підходу. Так, Ю. Медвідь визначає педагогічні умови як “обставини, які дають можливість досягнути в процесі професійної підготовки якісного формування готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності” [7, 83].

На думку А. Балендра, педагогічні умови – це “сукупність об’єктивних можливостей, пов’язаних з організацією навчально-виховного процесу у ВВНЗ, змістом і методами навчання, можливістю урахування й оцінювання індивідуально-психологічних якостей курсантів, що забезпечують успішність формування їх конфліктологічної готовності” [1, 70].

В. Волобуєв трактує педагогічні умови як “сукупність існуючих або спеціально створених обставин та засобів, які є достатніми та необхідними у формуванні професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до проєктного управління” [3, 109].

Можемо зробити висновок про те, що розбіжності у тлумаченні поняття “педагогічні умови” зумовлені різноманіттям завдань, які ставляться в межах окремих наукових досліджень.

У контексті даного дослідження педагогічні умови будемо визначати, як сукупність обставин, які сприяють якісному формуванню готовності майбутніх офіцерів до інженерного забезпечення підрозділу Національної гвардії України в процесі професійної підготовки.

На основі теоретичного аналізу наукових джерел та осмислення власного професійного й бойового досвіду були виокремлені та структуровані педагогічні умови, що, з великою часткою ймовірності, забезпечують результативне формування готовності курсантів до інженерного забезпечення підрозділів Національної гвардії України під час професійного навчання.

Серед них:

1. Зміна мотивації майбутніх офіцерів до інженерного забезпечення.
2. Впровадження інноваційних технологій в навчальну діяльність майбутніх офіцерів.
3. Використання активних методів навчання під час вивчення інженерного забезпечення майбутніми офіцерами.
5. Активізація самостійної роботи майбутніх офіцерів під час вивчення інженерного забезпечення.
6. Впровадження контекстного навчання в навчальну діяльність майбутніх офіцерів під час вивчення інженерного забезпечення.

7. Формування Soft Skills під час вивчення майбутніми офіцерами інженерного забезпечення.

8. Оновлення змісту навчального видання дисципліни інженерне забезпечення.

9. Використання методу проєктів під час навчання майбутніх офіцерів інженерному забезпеченню.

10. Розвиток навичок професійної взаємодії майбутніх офіцерів.

11. Створення інноваційного середовища для підготовки майбутніх офіцерів до вивчення інженерного забезпечення.

Представлений перелік педагогічних умов не охоплює всього спектра можливих факторів. Втім, на нашу думку, саме визначені умови є найбільш дієвими у процесі формування готовності майбутніх офіцерів до виконання завдань інженерного забезпечення підрозділів Національної гвардії України. Окремої уваги заслуговує питання виокремлення провідних чинників серед запропонованих. З метою встановлення пріоритетності педагогічних умов було застосовано метод експертного оцінювання. Для реалізації цієї процедури розроблено спеціальний лист експертного оцінювання у якому експертам пропонувалося здійснити ранжування виділених педагогічних умов за ступенем їхньої вагомості.

Для визначення пріоритетних педагогічних умов формування досліджуваної здатності особистості на етапі ранжування їх значущості було залучено дев’ять експертів. Експертну групу сформували провідні фахівці у сфері інженерної підготовки, які одночасно є роботодавцями майбутніх випускників або викладачами дисциплін з інженерного забезпечення для майбутніх офіцерів.

До складу учасників експериментального дослідження увійшли науково-педагогічні працівники та інструктори навчальних закладів і навчальних центрів Національної гвардії України.

У таблиці 1 подано результати експертного оцінювання педагогічних умов, що забезпечують формування готовності майбутніх офіцерів до інженерного забезпечення підрозділів Національної гвардії України в процесі їхньої професійної підготовки.

З метою аналізу значущості педагогічних умов, що сприяють формуванню готовності майбутніх офіцерів до інженерного забезпечення підрозділів Національної гвардії України в процесі професійної підготовки, було складено таблицю 2, у якій ці умови впорядковано за ступенем їхньої вагомості.

Таким чином, на основі експертних оцінок було отримано результати ранжування педагогічних умов, що сприяють формуванню готовності майбутніх офіцерів до інженерного забезпечення підрозділів Національної гвардії України в процесі професійної підготовки. Візуалізацію цих результатів подано на рисунку 1.

ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ІНЖЕНЕРНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Таблиця 1

Матриця результатів ранжування педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів до інженерного забезпечення підрозділу Національної гвардії України в процесі професійної підготовки

ПУ	Експерти									Сума рангів	Місце
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
ПУ1	10	9	7	9	10	9	10	10	8	82	1
ПУ2	7	4	3	2	4	3	3	5	5	36	7
ПУ3	1	2	4	1	3	2	4	4	4	25	10
ПУ4	6	3	6	6	2	1	2	3	2	31	9
ПУ5	9	7	10	7	9	10	7	9	7	75	3
ПУ6	5	8	9	8	6	4	1	2	1	44	5
ПУ7	8	10	8	10	7	8	9	8	9	77	2
ПУ8	4	6	5	3	5	5	6	1	3	38	6
ПУ9	3	5	1	5	8	7	8	7	10	54	4
ПУ10	2	1	2	4	1	6	5	6	6	33	8
Разом	55	55	55	55	55	55	55	55	55	495	

Таблиця 2

Розташування педагогічних умов за вагомістю

Педагогічні умови	ПУ3	ПУ4	ПУ10	ПУ2	ПУ8	ПУ6	ПУ9	ПУ5	ПУ7	ПУ1
Сума рангів	25	31	33	36	38	44	54	75	77	82

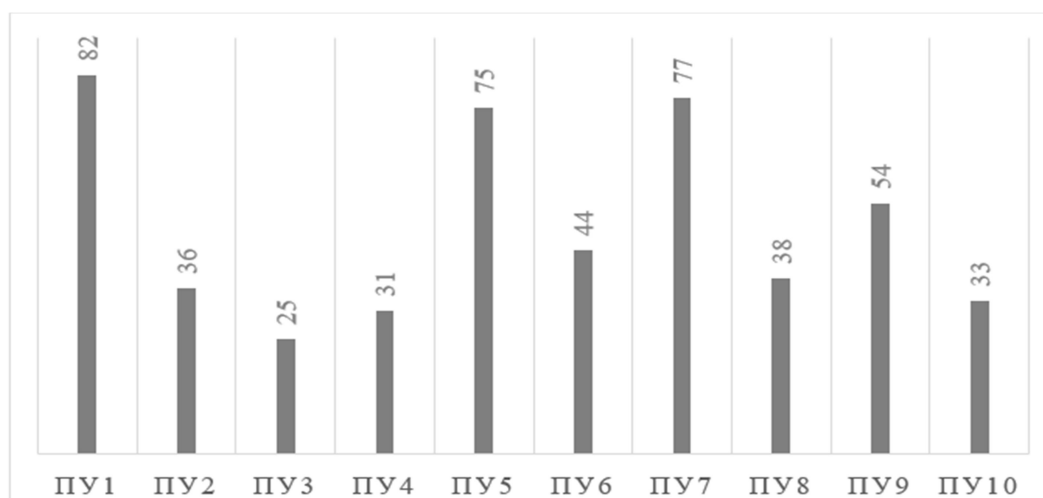


Рис. 1. Результати ранжування педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів до інженерного забезпечення підрозділу Національної гвардії України в процесі професійної підготовки

На основі результатів ранжування було обрано три педагогічні умови формування досліджуваної готовності, які отримали найвищі оцінки.

Згідно з експертною оцінкою, найбільш значущими умовами формування готовності майбутніх офіцерів до інженерного забезпечення підрозділів Національної гвардії України в процесі професійної підготовки є умови № 1, 5 та 7, а саме: зміна мотивації майбутніх офіцерів до інженерного забезпечення; оновлення змісту навчального видання дисципліни інженерне забезпечення; впровадження

контекстного навчання в навчальну діяльність майбутніх офіцерів під час вивчення інженерного забезпечення.

Висновки. У процесі дослідження було з'ясовано, що ефективне формування готовності майбутніх офіцерів до інженерного забезпечення підрозділів Національної гвардії України потребує цілеспрямованого педагогічного впливу, що реалізується через систему спеціально обґрунтованих педагогічних умов. Проведене експертного оцінювання дозволило визначити найбільш значущі пе-

ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ІНЖЕНЕРНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

дагогічні умови з них, зокрема: зміна мотивації майбутніх офіцерів до інженерного забезпечення; оновлення змісту навчального видання дисципліни інженерне забезпечення; впровадження контекстного навчання в навчальну діяльність майбутніх офіцерів під час вивчення інженерного забезпечення. Обґрунтування та впровадження цих умов сприятиме підвищенню якості професійної підготовки майбутніх офіцерів, забезпечуючи їхню здатність до ефективного виконання завдань інженерного забезпечення в контексті сучасних військових викликів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балендр А.В. Формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до вирішення конфліктних ситуацій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. акад. держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2011. 20 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред.: В.Т. Бусел. Київ; Ірпін: Перун, 2001. 1440 с.
3. Волобуєв В.В. Формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до проєктного управління: дис. ... д-ра філософії: 011 / Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2023. 274 с.
4. Єсіпова О.О. Педагогічні умови активізації навчальної діяльності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю. *Молодь і ринок*. 2018. № 5 (160). С. 120–124. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.133916>
5. Іванченко Є.А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2005. 20 с.
6. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття “педагогічні умови”. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 43–63.
7. Медвідь Ю.І. Формування готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності в процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Глухів. нац. педагог. ун-т ім. О. Довженка. Глухів, 2019. 240 с.
8. Новий тлумачний словник української мови: 42 000 слів: У 4 т. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ: Аконті, 1998. Т. 3. 927 с.
9. Семенов М.В., Єсіпова О.О. Поняття професійна компетентність майбутнього офіцера у контексті педагогічної теорії. *Молодь і ринок*. 2024. № 5 (225). С. 150–155. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.301712>
10. Стасюк В.Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі “школа – вищий заклад освіти”: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2003. 280 с.
11. Чебакова Ю.Г. Педагогічні умови формування мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 13.00.04 Вінниця, 2011. 23 с.
12. sytuatsii [Preparing future border guard officers to resolve conflict situations]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Khmelnytskyi, 20p. [in Ukrainian].
13. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Large explanatory dictionary of modern Ukrainian language]. (Ed.). V.T. Busel. Kyiv; Irpin: Perun, 2001. 1440 p. [in Ukrainian].
14. Volobuev, V.V. (2023). Formuvannya profesiinoi hotovnosti maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv do proiektnoho upravlinnia [Developing the professional readiness of future border guard officers for project management]. *Doctor's thesis of Philosophy*. Khmelnytskyi, 274 p. [in Ukrainian].
15. Yesipova, O.O. (2018). Pedahohichni umovy aktyvizatsii navchalnoi diialnosti maibutnikh inzheneriv-pedahohiv kompiuternoho profilu [Pedagogical conditions for activating the educational activities of future computer engineering educators]. *Youth & market*, No. 5 (160). pp. 120–124. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.133916>. [in Ukrainian].
16. Ivanchenko, Ye.A. (2005). Formuvannya profesiinoi mobilnosti maibutnikh ekonomistiv u protsesi navchannia u vyshcheykh navchalnykh zakladakh [Formation of professional mobility of future economists in the process of training in higher educational institutions]. *Candidate's thesis*. Odesa, 20 p. [in Ukrainian].
17. Lytvyn, A. & Matseiko, O. (2013). Metodolohichni zasady poniattia “pedahohichni umovy” [Methodological foundations of the concept of “pedagogical conditions”]. *Pedagogy and psychology of vocational education*. No. 4. pp. 43–63. [in Ukrainian].
18. Medvid, Yu.I. (2019). Formuvannya hotovnosti maibutnikh ofitseriv zapasu do sluzhbovo-boiovoi diialnosti v protsesi profesiinoi pidhotovky [Preparing future reserve officers for combat duty during professional training]. *Candidate's thesis*. 240 p. [in Ukrainian].
19. Novyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy [New Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language]. 42,000 words: In 4 volumes / compiled by V. Yaremenko, O. Slipushko. Kyiv, 1998. Vol. 3. 927 p. [in Ukrainian].
20. Semenov, M.V. & Yesipova, O.O. (2024). Poniattia profesiina kompetentnist maibutnoho ofitsera u konteksti pedahohichnoi teorii [The concept of professional competence of a future officer in the context of pedagogical theory]. *Youth & market*, No. 5 (225). pp. 150–155. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.301712>. [in Ukrainian].
21. Stasiuk, V.D. (2003). Pedahohichni umovy profesiinoi pidhotovky maibutnikh ekonomistiv u kompleksi “shkola – vyshchyi zaklad osvity” [Pedagogical conditions for the professional training of future economists in the “school-higher education institution” complex]. *Candidate's thesis*. Odesa, 280 p. [in Ukrainian].
22. Chebakova, Yu.H. (2011). Pedahohichni umovy formuvannia motyvatsii do vyvchennia psykholoho-pedahohichnykh dystsyplin u studentiv vyshcheykh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Pedagogical conditions for forming motivation to study psychological and pedagogical disciplines among students of higher technical educational institutions]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Vinnytsia, 23 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 11.08.2025

REFERENCES

1. Balendr, A.V. (2011). Formuvannya hotovnosti maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv do vyrishennia konfliktnykh

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ЗДАТНОСТІ ЗАСТОСОВУВАТИ ЗАСОБИ РАДІОЕЛЕКТРОННОЇ БОРОТЬБИ МАЙБУТНІМИ ОФІЦЕРАМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

УДК 378.6.013.83:351.743]:[37.011.2:[621.396.6:623.62]](477)(043.3)
DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.338067>

Роман Суслов, викладач кафедри тактики факультету
службово-бойової діяльності Національної гвардії України
Київського інституту Національної гвардії України
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6437-197X>

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ЗДАТНОСТІ ЗАСТОСОВУВАТИ ЗАСОБИ РАДІОЕЛЕКТРОННОЇ БОРОТЬБИ МАЙБУТНІМИ ОФІЦЕРАМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

Обґрунтовано визначення компетентності “здатність застосовувати засоби радіоелектронної боротьби (РЕБ)” майбутніми офіцерами Національної гвардії України – це професійна якість, що проявляється у здатності ефективно організовувати, планувати та реалізовувати заходи РЕБ в умовах ведення службово-бойових дій, базуючись на поєднанні спеціальних знань, умінь, навичок, способів мислення, відповідального ставлення до збереження життя особового складу, а також готовності до самостійного прийняття рішень у динамічному та складному бойовому середовищі; виявлені компоненти зазначеної компетентності – когнітивний, практичний, ціннісно-мотиваційний та аналітично-рефлексивний.

Ключові слова: радіоелектронна боротьба; радіоелектронний захист; засоби; заходи; службово-бойові дії; професійна підготовка; компетентність; Національна гвардія України; майбутні офіцери.

Табл. 2. Лім. 25.

Roman Suslov, Lecturer of the Tactics Department,
Faculty of Service and Combat Activities of the National Guard of Ukraine,
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6437-197X>

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF THE CAPABILITY TO EMPLOY ELECTRONIC WARFARE ASSETS BY FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE

In this scientific article, methods of scientific research, such as analysis and synthesis, were employed to analyze professional, pedagogical, and military literature on the application of electronic warfare (EW) assets, the competency-based approach, and the training of future officers of the National Guard of Ukraine (NGU). Analogy, generalization, and classification were used to construct a structural model of the competency. As a result of the conducted research, the following scientific outcomes were obtained: a substantiated definition of the competency “capability to employ EW assets by future officers of the National Guard of Ukraine” was formulated. It is a professional quality manifested in the ability to effectively organize, plan, and execute EW measures under conditions of service and combat operations, based on a combination of special knowledge, skills, abilities, ways of thinking, a responsible attitude towards preserving the lives of personnel, and readiness for independent decision-making in a dynamic and complex combat environment. The components of this competency were identified, the formation level of which should be studied separately, as each is crucial for a future officer. These components are: cognitive (types, tasks, and assets of EW; principles of operation of electronic warfare assets, both friendly and enemy; tactics of EW application in various types of combat), practical (to plan and organize the employment of organic and other EW assets; to detect and assess signals in the radio-electronic spectrum, to analyze the radio-electronic environment; to use EW in conjunction with other types of combat support; to implement electronic protection measures, enemy deception, and physical and electronic camouflage of own assets), value-motivational (awareness of the criticality of EW for the preservation of personnel's lives; readiness for the creative use of available assets to conduct EW in non-standard conditions), and analytical-reflexive (the ability to analyze the results of EW application; to adjust actions in real-time according to changes in the operational environment; the ability to draw conclusions to enhance the unit's operational effectiveness).

Keywords: electronic warfare; electronic protection; assets; measures; service and combat operations; professional training; competency; National Guard of Ukraine; future officers.

Постановка проблеми. Офіцер – це менеджер, який реалізовує функції управління у військовому формуванні або правоохоронному органі. Особливість офіцера Національної гвардії України (НГУ) проявляється у поєднанні військових, правоохоронних і громадських функцій, що робить його службу унікальною порівняно з офіцерами Збройних Сил України чи інших військових формувань. Він виконує завдання як в умовах війни, так і в мирний час. Така особли-

вість вимагає від нього високого рівня підготовленості, сформованості його компетентностей.

Компетентність майбутніх офіцерів військового формування – його якість провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації, умінь та навичок у його застосуванні, способів мислення та поглядів щодо прийняття рішень для виконання службово-бойових завдань, враховуючи, що найбільшою цінністю є життя людини. На підставі результатів аналізу вивчення та впрова-

дження бойового досвіду в освітній процес до нових необхідних компетентностей майбутніх офіцерів військового формування, слід віднести здатність застосовувати засоби радіоелектронної боротьби (РЕБ) [15, 72].

Оскільки формування такої компетентності має бути системною складовою професійної підготовки, то доцільно визначити характеристики сутності та структури здатності застосовувати засоби РЕБ у процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів НГУ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Принципи побудови системи радіоелектронного захисту підрозділів НГУ під час виконання завдань за призначенням визначили учені Ю. Белокурский, О. Іохов, В. Козлов, О. Щербина [2]. Удосконаленню системи охорони військових об'єктів шляхом розробки засобів РЕБ для протидії БПЛА присвятили праці такі учені, як С. Женжера, А. Литвин, А. Бровко [5], а О. Слюсаренко досліджував їх вплив на ефективність управління роїв БПЛА в умовах обмежених ресурсів і складних середовищ [20]. Обґрунтування показника ефективності радіоелектронного захисту системи управління угруповання військ (сил) за кількісним підходом до оцінювання її стану здійснили такі дослідники, як Д. Іщенко, В. Кирилук, М. Проценко, І. Дюков [6]. Проблемні питання функціонування існуючої системи технічного обслуговування радіоелектронної техніки вивчали С. Попов, Є. Юфа, О. Якобінчук [16]. Учені О. Семененко, О. Водчиць, О. Коркін, О. Паюк розробили методичний підхід до оцінювання ефективності протидії засобам РЕБ противника (контррадіоелектронної боротьби) [19], а В. Юнда, В. Мізін, М. Виговський здійснили аналіз можливостей сил і засобів РЕБ та ППО противника щодо їх впливу на ефективність ураження його об'єктів ракетними комплексами M142 "Himars" та M270 "MLRS" [24]. Такі дослідники, як М. Шиленко, О. Іохов та В. Малюк розробили комп'ютерну модель активного радіомаскування військових підрозділів [23].

Але яка роль у згаданих процесах майбутнього командира взводу (роті)? Відповідно до бойового статуту механізованих і танкових військ сухопутних військ Збройних Сил України (частина II – батальйон, рота) [3] РЕБ організовується і ведеться з метою: зниження ефективності застосування зброї, бойової техніки і радіоелектронних засобів управління і зв'язку противника; захисту від його технічних засобів розвідки озброєння та військової техніки підрозділів своїх військ; забезпечення стійкості роботи систем і засобів управління своїми військами і зброєю. Заходи РЕБ здійснюються у тісному поєднанні з вогневим ураженням (знищенням, захопленням, виведенням з ладу) засобів управління військами і зброєю противника, заходами з розвідки, маскування та заходами інших видів бойо-

вого забезпечення. РЕБ включає радіоелектронне подавлення радіоелектронних засобів противника, радіоелектронний захист своїх систем і засобів управління військами та зброєю. Радіоелектронне подавлення у батальйоні (роті) ведеться шляхом впливу на радіоелектронні засоби управління противника радіоелектронними перешкодами, введенням самонавідних й керованих засобів ураження від об'єктів, що прикриваються, а також шляхом зміни умов розповсюдження електромагнітних хвиль і радіолокаційної контрастності місцевості. Воно включає: радіоподавлення та оптико-електронне подавлення. Радіоподавлення полягає в дії на радіоелектронні засоби противника постановкою активних і пасивних перешкод, а також зміною умов розповсюдження радіохвиль. Воно здійснюється штатними засобами зв'язку, які не задіяні для створення радіоперешкод та передавання в радіомережах противника дезінформуючих команд і сигналів. Зміна умов розповсюдження електромагнітних хвиль для порушення роботи інфрачервоних і лазерних засобів розвідки і управління зброєю противника здійснюється постановкою аерозольних завіс. Радіостанції, які не задіяні в управлінні підрозділами можуть використовуватися для передачі в радіомережах противника дезінформуючих команд, сигналів, створення радіоперешкод й імітації діяльності підрозділів у хибних районах. Оптико-електронне подавлення здійснюється шляхом порушення роботи інфрачервоних, тепловізійних, телевізійних, лазерних і оптико-візуальних систем і засобів розвідки, спостереження, зв'язку і управління зброєю противника шляхом впливу на них перешкодами, застосуванням оманних оптичних цілей, пасток і аерозолів. Радіоелектронний захист у батальйоні (роті) включає: проведення заходів щодо усунення (послаблення) дії на свої радіоелектронні об'єкти засобів РЕБ противника і ненавмисних (взаємних) радіоперешкод; захисту підрозділів від технічних засобів розвідки противника, а також від ураження високоточної зброї. Основними способами захисту є: встановлення і дотримання режиму роботи засобів радіозв'язку, періодична зміна місць їх розташування і робочих частот; усунення (послаблення) демаскуючих ознак радіоелектронних засобів своїх підрозділів, озброєння та військової техніки; спеціальний захист засобів обробки і передачі інформації. Для захисту від високоточної зброї противника створюються хибні об'єкти, засоби (пристрої) – джерела електромагнітного випромінювання, застосовується просторове рознесення радіоелектронних засобів на місцевості та використовуються місця радіолокаційної невидимості. Крім того, можуть встановлюватися радіолокаційні відбивачі. У механізованих (танкових) підрозділах для ведення РЕБ можуть застосовуватися штатні засоби і засоби з підручних матеріалів. До штатних засобів нале-

жать: термодимова апаратура, системи пуску димових гранат, інфрачервоні прожектори, димові шашки і гранати.

При організації РЕБ командир батальйону (роти) вказує: порядок постановки аерозольних завіс, застосування встановлених на машинах засобів постановки перешкод; завдання і заходи щодо радіоелектронного захисту від дії засобів РЕБ противника і взаємних радіоперешкод (забезпеченню електромагнітної сумісності радіоелектронних засобів своїх підрозділів), а також по захисту підрозділів і об'єктів від технічних засобів розвідки противника, терміни їх виконання, сили і засоби, що застосовуються. При підготовці і веденні оборонного бою (бою в оточенні) основні зусилля РЕБ зосереджуються на радіоелектронному подавленні радіоелектронних об'єктів першого ешелону противника на напрямку зосередження основних зусиль. Радіоелектронний захист досягається жорстким виконанням правил прихованого управління підрозділами, скороченням часу випромінювання в ефір радіозасобів, а також забезпеченням електромагнітної сумісності радіоелектронних засобів і виключення радіоперешкод своїм засобом радіозв'язку. У наступальному, зустрічному бою застосування РЕБ має бути неочікуваним для противника. При цьому сили і засоби зосереджуються у першому ешелоні батальйону, а додані – між першим і другим і безпосередньо біля об'єктів, що прикриваються. Переміщення доданих засобів РЕБ здійснюється разом з переміщенням об'єктів, що прикриваються. На марші сили і засоби РЕБ розподіляються по всій колоні так, щоб забезпечити надійне виконання завдань, як під час руху, так і при розміщенні у районах привалів і відпочинку. Додані батальйону сили і засоби РЕБ здійснюють марш у складі основних сил у готовності до негайного застосування. Під час розміщення на місці сили і засоби РЕБ розгортаються по периметру району розташування і безпосередньо біля об'єктів, що прикриваються з урахуванням електронної сумісності радіоелектронних засобів підрозділів. З метою приховування району розміщення засоби РЕБ виконують свої завдання в пасивному режимі в постійній готовності переходу на активний режим у випадку загрози нападу противника на район, що охороняється. Особлива увага звертається на виявлення і подавлення розвідувально-сигнальних засобів противника [3].

Отже, аналізуючи зміст нормативно-правового акту, приходимо до висновку – у майбутніх офіцерів повинна бути сформована компетентність щодо застосування РЕБ. І на це є такі причини:

1) вимога часу і реалії сучасної війни (РЕБ стала невід'ємною складовою сучасного бою, особливо у контексті гібридної війни та застосування високо-точної зброї; противник активно використовує тех-

нічні засоби розвідки, БПЛА, системи радіоуправління та навігації – ігнорування РЕБ призводить до втрат і зриву операцій);

2) критичність для виживання і ефективності підрозділів (здатність вивести з ладу ворожі засоби зв'язку та управління може дати тактичну перевагу; радіоелектронний захист знижує ризик виявлення та ураження своїх сил, що особливо важливо у наступі, обороні та на марші);

3) тактична автономність молодших командирів (в умовах бойового хаосу командир взводу чи роти може діяти ізольовано, тож повинен самостійно організувати РЕБ у межах наявних ресурсів).

Формуванню освітніх програм підготовки майбутніх офіцерів НГУ, змістовому наповненню їх окремих освітніх компонентів, особливостям організації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах присвячені праці таких учених як В. Криворучко [9; 10; 14], М. Кітторов [7; 10; 11; 12; 13], А. Курбатов [9; 10], А. Мартинюк [12], М. Медвідь [18; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15], Ю. Медвідь [10; 11; 13; 15] та інші. Дослідження, присвячені сутності та структурі компетентностей майбутніх офіцерів НГУ, здійснювали О. Данильченко [4], М. Кітторов [13], М. Медвідь [13], Ю. Медвідь [13], Р. Пристінський [17], І. Радомський [18], О. Хацаюк [21] та інші. Слід також звернути увагу, на те що роль військово-технічних дисциплін у формуванні технічної компетентності майбутніх офіцерів радіоелектронного профілю досліджував І. Андрущенко [1], а застосування технології доповненої реальності у процесі підготовки фахівців з радіоелектроніки – С. Цирульник [22]. Проте у їх дослідженнях не охарактеризовані сутність та структура здатності застосовувати засоби РЕБ у процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів НГУ.

Отже, практичною проблемою даного наукового дослідження є відсутність охарактеризованої сутності та структури здатності застосовувати засоби РЕБ у процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів НГУ.

Мета дослідження – охарактеризувати сутність та структуру здатності застосовувати засоби РЕБ у процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів НГУ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Компетентність майбутніх офіцерів НГУ щодо застосування РЕБ – це не лише технічна навичка, а комплексна здатність, що охоплює знання, практику, мотивацію і здатність до самостійного мислення. Без неї неможливо забезпечити ефективне і безпечне управління підрозділом у сучасному бою.

Під час аналізу наукових праць було виявлено небагато трактувань поняття “компетентність майбутніх офіцерів” (табл. 1).

Загальні риси визначень мають структуру, що поєднує знання, уміння, навички та готовність до діяльності, враховують професійний контекст, опи-

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ЗДАТНОСТІ ЗАСТОСОВУВАТИ ЗАСОБИ РАДІОЕЛЕКТРОННОЇ БОРОТБИ МАЙБУТНІМИ ОФІЦЕРАМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

сують інтегральний характер компетентності – це не лише знання, а й уміння, досвід, ціннісні орієн-

тації та психологічні якості, пов’язані з успішністю виконання службово-бойових завдань.

Таблиця 1

Трактування поняття “компетентність майбутніх офіцерів”

№ з/п	Автор (и) і посилання на джерело	Визначення поняття «компетентність майбутніх офіцерів»
1	О. Данильченко [4]	“соціально-правова компетентність майбутніх офіцерів НГУ – це сукупність соціально-правових знань, умінь, навичок, необхідних для якісного виконання службових обов’язків після закінчення вищого військового навчального закладу, які сприяють подальшому професійному становленню військового фахівця, а також готовність до активної та ефективної соціально-правової діяльності під час виконання обов’язків за посадою”
2	Р. Пристінський [17]	“методична компетентність – це інтегральна здатність офіцера НГУ як керівника та педагога, що включає загальновійськові, військово-спеціальні та педагогічні компоненти, що у взаємодії забезпечують успіх військово-освітньої діяльності у військових підрозділах та частинах НГУ”
3	В. Ягупов, Ю. Колодка [25]	“міжкультурна компетентність офіцерів – це складне професійно важливе психічне утворення, що характеризує їх теоретичну та практичну підготовленість до успішної діяльності у міжкультурному середовищі, здатність (практичні навички та вміння здійснювати міжкультурну взаємодію в різного роду умовах службової діяльності), професійну, психологічну та суб’єктну готовність до реалізації посадових компетенцій як військового професіонала ЗС України в багатонаціональному міжкультурному середовищі”

Існуючі підходи демонструють, що будь-яка військова компетентність – це інтеграція спеціальних знань, практичних навичок і умінь, психологічної готовності, ціннісних орієнтацій, здатності діяти ефективно у складних умовах. Аналіз досліджень з

проблеми формування компетентності та готовності (як інтегральної компетентності) майбутніх офіцерів до професійної діяльності дає змогу виділити в структурі цієї готовності низку компонентів, які є спільними (табл. 2).

Таблиця 2

Аналіз компонентів компетентності майбутніх офіцерів

Автор (и) і посилання на джерело	Компонент				
	перший	другий	третій	четвертий	п’ятий
О. Данильченко [4]	ціннісно-мотиваційний	когнітивний	діяльнісно-поведінковий	ціннісно-смісловий	рефлексивний
М. Медвідь, Ю. Медвідь, М. Кіторов [13]	мотиваційно-ціннісний	пізнавально-процесуальний	результативно-рефлексивний		
Р. Пристінський [17]	мотиваційний	когнітивний	операціональний	експресивний	
І. Радомський [18]	ціннісно-орієнтаційний	операційно-дійовий			
О. Хацаюк [21]	мотиваційний	базовий	функціональний	прикладний	стресостійкий
В. Ягупов, Ю. Колодка [25]	ціннісно-мотиваційний	когнітивний	поведінково-діяльнісний	комунікативний та індивідуально-психічний	суб’єктний

У різних дослідників є власна класифікація компонентів компетентності майбутніх офіцерів, але в них повторюються певні ключові групи:

мотиваційні та ціннісні (ціннісно-мотиваційний, мотиваційно-ціннісний, ціннісно-орієнтаційний тощо);

когнітивні (когнітивний, пізнавальний, базовий тощо);

діялісно-практичні (операційно-дійовий, по-

ведінково-діялісний, функціональний, прикладний тощо);

рефлексивно-аналітичні (рефлексивний, результативно-рефлексивний, суб’єктний).

Ціннісно-мотиваційний компонент зустрічається у більшості учених і відображає внутрішню готовність, професійні установки, інтерес до військової служби. Когнітивний – майже у кожного дослідника. Практичний (операційно-діялісний) –

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ЗДАТНОСТІ ЗАСТОСОВУВАТИ ЗАСОБИ РАДІОЕЛЕКТРОННОЇ БОРОТЬБИ МАЙБУТНІМИ ОФІЦЕРАМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

присутній під різними назвами. Аналітично-рефлексивний – об'єднує рефлексивні та аналітичні елементи, потрібний для оцінки ефективності діяльності, виправлення помилок і вдосконалення дій.

За результатами аналізу фахової, педагогічної, військової літератури, структурними елементами компетентності майбутніх офіцерів НГУ застосовувати засоби РЕБ пропонуємо такі.

1. Знання (когнітивний компонент):

види, завдання та засоби РЕБ (активні/пасивні, подавлення/захист);

принципи роботи засобів радіоелектронної боротьби, зокрема своїх та противника;

тактика застосування РЕБ в різних видах бою (наступ, оборона, марш).

2. Уміння (практичний компонент):

планувати і організовувати застосування штатних і інших засобів РЕБ;

забезпечувати радіоелектронну підтримку, а саме – виявляти та оцінювати сигнали у радіоелектронному спектрі, класифікувати сигнали, аналізувати радіоелектронну обстановку;

використовувати РЕБ у поєднанні з іншими видами бойового забезпечення;

здійснювати заходи радіоелектронного захисту активними та пасивними методами, дезінформацію противника, маскування фізичного та радіоелектронного власних засобів.

3. Ціннісно-мотиваційний компонент:

усвідомлення критичності РЕБ для збереження життя особового складу;

готовність до творчого використання наявних засобів для ведення РЕБ у нестандартних умовах.

4. Аналітично-рефлексивний компонент:

уміння аналізувати результати застосування РЕБ; коригування дій у реальному часі відповідно до зміни обстановки;

вміння робити висновки для підвищення ефективності дій підрозділу.

Виходячи з вище зазначеного пропонуємо таке визначення компетентності: здатність застосовувати засоби РЕБ майбутніми офіцерами НГУ – це професійна якість, що проявляється у здатності ефективно організовувати, планувати, реалізовувати заходи РЕБ для забезпечення панування в електромагнітному спектрі в умовах ведення службово-бойових дій, базуючись на поєднанні спеціальних знань, умінь, навичок, способів мислення, відповідального ставлення до збереження життя особового складу, а також готовності до самостійного прийняття рішень у динамічному та складному бойовому середовищі.

Висновки. Для досягнення мети дослідження, зокрема для аналізу фахової, педагогічної, військової літератури із застосування засобів РЕБ, компетентнісного підходу, підготовки майбутніх офіцерів

НГУ були застосовані такі методи наукових досліджень як аналіз та синтез, для побудови структурної моделі компетентності – аналогія, узагальнення та класифікація.

За результатами проведеного наукового дослідження отримано наукові результати:

обґрунтовано визначення компетентності “здатність застосовувати засоби РЕБ майбутніми офіцерами НГУ” – це професійна якість, що проявляється у здатності ефективно організовувати, планувати, реалізовувати заходи РЕБ для забезпечення панування в електромагнітному спектрі в умовах ведення службово-бойових дій, базуючись на поєднанні спеціальних знань, умінь, навичок, способів мислення, відповідального ставлення до збереження життя особового складу, а також готовності до самостійного прийняття рішень у динамічному та складному бойовому середовищі;

виявлені компоненти зазначеної компетентності, рівень сформованості яких слід досліджувати окремо, бо кожен із них важливий для майбутнього офіцера, – когнітивний, практичний, ціннісно-мотиваційний та аналітично-рефлексивний.

Подальші дослідження доцільно присвятити розробленню надійного інструментарію для оцінки рівня сформованості досліджуваної компетентності та обґрунтуванню ефективних педагогічних умов, методик і технологій, які сприятимуть формуванню та розвитку здатності застосовувати засоби РЕБ майбутніми офіцерами НГУ.

ЛІТЕРАТУРА

- Андрущенко І.С. Роль військово-технічних дисциплін у формуванні технічної компетентності майбутніх офіцерів радіоелектронного профілю. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 25. С. 66–76.
- Белокурський Ю.П., Іохов О.Ю., Козлов В.Є., Щербина О.О. Принципи побудови системи радіоелектронного захисту підрозділів Національної гвардії України під час виконання завдань за призначенням. *Системи озброєння і військова техніка*. 2017. № 4. С. 73–80.
- Бойовий статут механізованих і танкових військ сухопутних військ Збройних Сил України (частина II – батальйон, рота) : наказ командувача Сухопутних військ Збройних Сил України від 30.12.16 № 605. URL: <https://surl.li/opusuv>
- Данильченко О.А. Сутність та структура соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 79 (1). С. 86–91.
- Женжера С.В., Литвин А.В., Бровко А.А. Удосконалення системи охорони військових об'єктів шляхом розробки засобів радіоелектронної боротьби для протидії БПЛА. *Збірник наукових праць Харківського національного університету Повітряних Сил*. 2021. № 3. С. 44–49.
- Іщенко Д.А., Кирилюк В.А., Проценко М.М., Дюков І.М. Обґрунтування показника ефективності радіо-

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ЗДАТНОСТІ ЗАСТОСОВУВАТИ ЗАСОБИ РАДІОЕЛЕКТРОННОЇ БОРОТЬБИ МАЙБУТНІМИ ОФІЦЕРАМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

електронного захисту системи управління угруповання військ (сил) за кількісним підходом до оцінювання її стану. *Проблеми створення, випробування, застосування та експлуатації складних інформаційних систем*. 2019. Вип. 16. С. 135–145.

7. Кіторов М.О., Пугач А.В. Формування і розвиток професійних компетентностей майбутніх офіцерів НГУ: досвід країн-партнерів НАТО і FIER для України. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Педагогічні науки*. 2024. Вип. 215. С. 196–202.

8. Медвідь М.М. Методика підготовки вищого військового навчального закладу до акредитації за критеріями оцінювання якості освітньої програми № 1 та 2. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2020. Вип. 1. С. 129–137.

9. 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.

10. Медвідь М.М., Кіторов 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.

11. Медвідь М.М., Кіторов М.О., Медвідь Ю.І., Поляков В.Ю., Гавришук М.М., Вишневська Я.А. Залежність розвитку системи внутрішньої забезпечення якості від впровадження досвіду практичної діяльності в освітній процес закладу вищої освіти. *Вісник Черкаського університету. Серія “Педагогічні науки”*. 2023. Вип. 1. С. 13–19.

12. Медвідь М.М., Мартинюк А.В., Кіторов М. О. Методика формування варіанту сценарію розвитку вищого військового навчального закладу. *Науковий вісник Київського інституту Національної гвардії України*. 2024. № 2. С. 7–15.

13. Медвідь М.М., Медвідь Ю.І., Кіторов 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. URL: <http://surl.li/rqbxij>

14. 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.

15. Медвідь М., Медвідь Ю., Совінський С., Суслов Р., Ніконенко А., Пашинський А. Формування компетентностей майбутніх офіцерів військових формувань: закономірності змін підходів у професійній підготовці. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія “Педагогічні науки”*. 2025. Вип. 2. С. 70–80.

16. Попов С.Е., Юфа Є.А., Якобінчук О.В. Проблемні питання функціонування існуючої системи технічного обслуговування радіоелектронної техніки радіотехнічних військ. *Повітряна міць України*. 2024. № 1. С. 112–116.

17. Пристінський Р.В. Сутність, зміст та структура методичної компетентності офіцерів Національної гвардії

України на тактичному рівні військової освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 87. С. 172–176.

18. Радомський І.П. Формування культури професійного спілкування у майбутніх офіцерів МВС України в процесі навчання : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – Вінниця, 2007. – 20 с.

19. Семененко О.М., Водчиць О.Г., Коркін О.Ю., Паюк О.С. Методичний підхід до оцінювання ефективності протидії засобам радіоелектронної боротьби противника (контррадіоелектронної боротьби). *Збірник наукових праць Військової академії (м. Одеса). Технічні науки*. 2017. Вип. 2. С. 61–68.

20. Слюсаренко О.К. Вплив засобів РЕБ на ефективність управління роїв БПЛА в умовах обмежених ресурсів і складних середовищ. *Advanced top technology*. 2024. № 1. С. 45–46.

21. Хацаюк О.В. Сутність та структура готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до виконання завдань за призначенням засобами спеціальної фізичної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 65 (2). С. 144–154.

22. Цирульник С. Застосування технології доповненої реальності у процесі підготовки фахівців з радіоелектроніки. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. Вип. спецвип. С. 355–362.

23. Шиленко М.В., Іохов О.Ю., Малюк В.Г. Комп'ютерна модель активного радіомаскування військових підрозділів. *Інформаційно-керуючі системи на залізничному транспорті*. 2017. № 4 (дод.). С. 92–93.

24. Юнда В.А., Мізін В.С., Виговський М.В. Аналіз можливостей сил і засобів РЕБ та ППО противника щодо впливу на ефективність ураження його об'єктів ракетними комплексами M142 “Himars” та M270 “MLRS”. *Військово-технічний збірник*. 2024. № 31. С. 57–64.

25. Ягунов В., Колодка Ю. Сутність, зміст і структура міжкультурної компетентності офіцерів оперативної ланки управління: методологічне обґрунтування. *Військова освіта : зб. наук. пр.* 2024. № 1 (49). С. 277–286.

REFERENCES

- Andrushchenko, I.S. (2014). Rol viiskovo-tekhnichnykh dystsyplin u formuvanni tekhnichnoi kompetentnosti maibut-nikh ofitseriv radioelektronnoho profilu [The role of military-technical disciplines in shaping the technical competence of future radio-electronic officers]. *Bulletin of the Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University. Pedagogical Sciences*, Issue. 25. pp. 66–76. [in Ukrainian].
- Belokurskyi, Yu.P., Iokhov, O.Yu., Kozlov, V.Ye. & Shcherbyna, O.O. (2017). Pryntsypy pobudovy systemy radioelektronnoho zakhystu pidrozdiliv Natsionalnoi hvardii Ukrainy pid chas vykonання zavdan za pryznachenniam [Principles of building a radio-electronic protection system for units of the National Guard of Ukraine during the performance of assigned tasks]. *Weapon Systems and Military Equipment*, No. 4. pp. 73–80. [in Ukrainian].
- Boiovyi statut mekhanizovanykh i tankovykh viisk sukhoputnykh viisk Zbroinykh Syl Ukrainy (chastyna II – batalion, rota) [Combat Regulations of Mechanized and Tank Forces of the Land Forces of the Armed Forces of Ukraine (Part II – Battalion, Company)]. Order of the Commander of the Land Forces of the Armed Forces of Ukraine dated 30.12.16 No. 605. Available at: <https://surl.li/opocyv> [in Ukrainian].

4. Danylchenko, O.A. (2021). Sutnist ta struktura sotsialno-pravovoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy [The essence and structure of the socio-legal competence of future officers of the National Guard of Ukraine]. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools*, No. 79 (1). pp. 86–91 [in Ukrainian].
5. Zhenzhera, S.V., Lytvyn, A.V. & Brovko, A.A. (2021). Udoskonalennia systemy okhorony viiskovykh ob'ektiv shliakhom rozrobky zasobiv radioelektronnoi borotby dlia protydiv BPLA [Improving the security system of military facilities by developing electronic warfare means to counter UAVs]. *Collection of scientific works of the Kharkiv National University of Air Forces*, No. 3. pp. 44–49. [in Ukrainian].
6. Ishchenko, D.A., Kyryliuk, V.A., Protsenko, M.M. & Diukov, I.M. (2019). Obgruntuvannia pokaznyka efektyvnosti radioelektronnoho zakhystu systemy upravlinnia uhrupovannia viisk (syl) za kilkysnym pidkholdom do otsiniuvannia yii stanu [Justification of the effectiveness indicator of radio-electronic protection of the command and control system of a military formation (forces) based on a quantitative approach to assessing its condition]. *Problems of creation, testing, application, and operation of complex information systems*, Issue. 16. pp. 135–145. [in Ukrainian].
7. Kitorov, M.O. & Puhach, A.V. (2024). Formuvannia i rozvytok profesiynykh kompetentnosti maibutnikh ofitseriv NHU: dosvid krain-partneriv NATO i FIEP dlia Ukrainy [Formation and development of professional competencies of future officers of the National Guard of Ukraine: experience of NATO and FIEP partner countries for Ukraine]. *Scientific Notes Central Ukrainian State University named after Volodymyr Vynnychenko. Series: Pedagogical Sciences*, Issue 215. pp. 196–202. [in Ukrainian].
8. Medvid, M.M. (2020). Metodyka pidhotovky vyshchoho viiskovoho navchalnoho zakladu do akredytatsii za kryteriiamy otsiniuvannia yakosti osvithoi prohramy № 1 ta 2 [Methodology for preparing a higher military educational institution for accreditation according to the criteria for evaluating the quality of educational programs No. 1 and 2]. *Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University*, Issue 1. pp. 129–137. [in Ukrainian].
9. Medvid, M.M., Kryvoruchko, V.O., Kurbatov, A.A., Havryshchuk, M.M., Nikonenko, A.M. & Semenov, M.V. (2023). Vyvchennia ta vprovadzhennia boiovoho dosvidu yak peredumova formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv do sluzhbovo-boiovoi diialnosti [Study and implementation of combat experience as a prerequisite for 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].
10. Medvid, M.M., Kitorov, M.O., Medvid, Yu.I., Kurbatov, A.A., Pashynskyi, A.V. & Kryvoruchko V.O. (2022). Vrakhuвання tendentsii voiennoi polityky Ukrainy v orhanyzatsii osvithoi protsesu vyshchoho viiskovoho navchalnoho 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].
11. Medvid, M.M., Kitorov, M.O., Medvid, Yu.I., Poliakov, V.Yu., Havryshchuk, M.M. & Vyshnevskaya, Ya.A. (2024). Zalezhnist rozvytku systemy vnutrishnoi zabezpechennia yakosti vid vprovadzhennia dosvidu praktychnoi diialnosti v osvithoi protses zakladu vyshchoi osvity [Dependence of the development of the internal quality assurance system on the implementation of practical experience in the educational process of a higher education institution]. *Bulletin of Cherkasy University. Series "Pedagogical Sciences"*, Issue 1. pp. 13–19. [in Ukrainian].
12. Medvid, M.M., Martyniuk, A.V. & Kitorov, M.O. (2024). Metodyka formuvannia variantu stsenariiu rozvytku vyshchoho viiskovoho navchalnoho 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].
13. Medvid, M.M., Medvid, Yu.I. & Kitorov, M.O. (2023). Systema vnutrishnoho zabezpechennia yakosti vyshchoho viiskovoho navchalnoho zakladu: osoblyvosti, umovy rozvytku [The system of internal quality assurance of a higher military educational institution: features, development conditions]. *Monograf / (Ed.). M.M. Medvid. Kyiv, 107 p.* Available at: <http://surl.li/rqbxij> [in Ukrainian].
14. Medvid, M. & Kryvoruchko, V. (2023). Udoskonalennia profesiinoi pidhotovky maibutnikh ofitseriv viiskovykh chastyn (pidrozdiliv) z okhorony hromadskoho poriadku [National Guard of Ukraine 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].
15. Medvid, M., Medvid, Yu., Sovinskyi, S., Suslov, R., Nikonenko, A. & Pashynskyi, A. (2025). Formuvannia kompetentnosti maibutnikh ofitseriv viiskovykh formuvan: zakonmironosti zmin pidkholdiv u profesiinii pidhotovtsi [Formation of competencies of future officers of military formations: patterns of changes in approaches to professional training]. *Bulletin of Bohdan Khmelnytskyi National University of Cherkasy. Series "Pedagogical Sciences"*, Issue 2. pp. 70–80. [in Ukrainian].
16. Popov, S.E., Yufa, Ye.A. & Yakobinchuk, O.V. (2024). Problemni pytannia funktsionuvannia isnuiochoi systemy tekhnichnoho obsluhovuvannia radioelektronnoi tekhniky radiotekhnichnykh viisk [Problematic issues of the functioning of the existing system of technical maintenance of radio-electronic equipment of radio-technical troops]. *Air Power of Ukraine*, No. 1. pp. 112–116. [in Ukrainian].
17. Prystynskyi, R.V. (2023). Sutnist, zmist ta struktura metodychnoi kompetentnosti ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy na taktychnomu rivni viiskovoi osvity [The essence, content, and structure of the methodological competence of officers of the National Guard of Ukraine at the tactical level of military education]. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools*, No. 87. pp. 172–176. [in Ukrainian].
18. Radomskyi, I.P. (2007). Formuvannia kultury profesiinoho spilkuvannia u maibutnikh ofitseriv MVS Ukrainy v protsesi navchannia [Formation of a culture of professional communication in future officers of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine in the process of training]. *Extended abstract of candidate's thesis*, Vinnytsia, 20 p. [in Ukrainian].
19. Semenenko, O.M., Vodchyts, O.H., Korkin, O.Yu. & Paiuk, O.S. (2017). Metodychnyi pidkhid do otsiniuvannia efektyvnosti protydiv zasobam radioelektronnoi borotby protyvyuka (kontrradioelektronnoi borotby) [Methodological approach to assessing the effectiveness of countering enemy

radio-electronic warfare (counter-radio-electronic warfare)]. *Collection of scientific works of the Military Academy (Odesa) : Technical Sciences*, Issue 2. pp. 61–68. [in Ukrainian].

20. Sliusarenko, O.K. (2024). Vplyv zasobiv REB na efektyvnist upravlinnia roiv BPLA v umovakh обмежених resursiv i skladnykh seredovyshch [The influence of electronic warfare means on the effectiveness of UAV swarm control in conditions of limited resources and complex environments]. *Advanced top technology*, No. 1. pp. 45–46. [in Ukrainian].

21. Khatsaiuk, O.V. (2019). Sutnist ta struktura hotovnosti maibutnikh ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy do vykonannya zavdan za pryznachenniam zasobamy spetsialnoi fizychnoi pidhotovky [The essence and structure of the readiness of future officers of the National Guard of Ukraine to perform tasks assigned to them through special physical training]. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools*, 2019. No. 65 (2). pp. 144–154. [in Ukrainian].

22. Tsyurulnyk, S. (2019). Zastosuvannya tekhnolohii dopovnenoi realnosti u protsesi pidhotovky fakhivtsiv z radio-elektroniky [Application of augmented reality technology in the training of radio electronics specialists]. *Open educational e-environment of a modern university*, Special edition. pp. 355–362. [in Ukrainian].

23. Shylenko, M.V., Iokhov, O.Yu. & Maliuk, V.H. (2017). Kompiuterna model aktyvnoho radiomaskuvannya viiskovykh pidrozdiliv [Computer model of active radio masking of military units]. *Information and control systems in railway transport*, No. 4. pp. 92–93. [in Ukrainian].

24. Yunda, V.A., Mizin, V.S. & Vyhovskiy, M.V. (2024). Analiz mozhlyvostei syl i zasobiv REB ta PPO protyvyka shchodo vplyvu na efektyvnist urazhennia yoho obektiv raketnykh kompleksamy M142 “Himars” ta M270 “MLRS” [Analysis of the capabilities of enemy electronic warfare and air defense forces and means to influence the effectiveness of striking its targets with M142 Himars and M270 MLRS missile systems]. *Military-Technical Collection*, No. 31. pp. 57–64. [in Ukrainian].

25. Yahupov, V. & Kolodka, Yu. (2024). Sutnist, zmist i struktura mizhkulturnoi kompetentnosti ofitseriv operativnoi lanky upravlinnia: metodolohichne obgruntuvannya [The essence, content and structure of intercultural competence of operational management officers: methodological justification]. *Military Education: Collection of Scientific Papers*, No. 1 (49). pp. 277–286. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 25.08.2025

УДК 371.2: 378

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.336070>

Ярема Кіцила, аспірант кафедри

загальної педагогіки та дошкільної освіти

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0364-445X>

ВИЩИЙ МУЗИЧНИЙ ІНСТИТУТ ІМ. М. ЛИСЕНКА: ІСТОРИЧНИЙ ТА ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТИ

У статті висвітлені історичні події першої третини ХХ ст., пов'язані із заснуванням першого в Західній Україні вищого музичного навчального закладу. Паралельно з вибудовою основної хронологічної канви зазначеного процесу на базі існуючих документальних джерел реконструюється його історіографія. Особливо детально експоновано її документально підкріплено маловідомий фактологічний матеріал стосовно подвизницької діяльності одного з найактивніших фундаторів Вищого музичного інституту Станіслава Пилиповича Людкевича та його співробітництва з патріотичним спортивним товариством “Сокіл”.

Ключові слова: Вищий музичний інститут ім. М. Лисенка; С. Людкевич; В. Барвінський; А. Вахнянин; спортивне руханкове товариство “Сокіл”; “Союз співацьких і музичних товариств”.

Лит. 14.

Yarema Kitsyla, Postgraduate Student of the

Generally Pedagogy and Preschool Education Department,

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0364-445X>

HIGHER MUSIC INSTITUTE NAMED AFTER M. LYSSENKO: HISTORICAL AND HISTORIOGRAPHICAL ASPECTS

Important events, connected to the foundation of the national higher musical educational institution, the first one in Galicia, are highlighted in the article. It was in the very beginning of the 20th century when the patriotic fight for national self-determination in the lands of Western Ukraine reached its culmination. Living under the Austrian rule, Ukrainian people needed to develop their own national culture, educate their children in the Ukrainian way and in Ukrainian schools and higher institutions, including musical ones. Leaders of the patriotic movement clearly understood the importance and great perspectives of their efforts. Therefore, national musical societies were created all around Galicia. Members of these societies

formed choral collectives, which, travelling around Ukraine with concerts, propagandized Ukrainian national music and songs. The most prominent of these musical organizations were those named "Boian", whose activities were developing in many towns of Galicia. At the beginning of the century, these societies needed to be unified to be able to establish the Ukrainian national higher musical school. The reunion took place in 1903 when a new organization, the "Union of Singing and Musical Societies" was created, which, in its turn, was able to found the first Ukrainian national higher musical institution – the Higher Music School, which later took the name of Mykola Lysenko, the founder and coryphaeus of Ukrainian music. In the paper, Stanislav Liudkevych's titanic effort to create highly professional domestic musical educational system in his homeland is accentuated. Special attention is given to the composer's collaboration with the Ukrainian patriotic sports club "Sokil", founded in 1894 in Lviv. Interested in cultivating singing and music among its members, the society appeared greatly helpful in the process of the High Music Institute's establishment. Later on, and with the active initiative of S. Liudkevych, a lot of subsidiary organizations of the newly-formed educational institution gradually emerged in big and small towns of Galicia, being crucial for the development of Ukrainian musical education. One of the interesting details of the Institute's curriculum is the implementation of Emile Jaques-Dalcroze's methods. In the process of recreating the historical scenario of the described events of Galicia's musical life of the first third of the 20th century, the author of the article, based on available documentary sources, has also tried to construct the historiography of the problematics in question.

Keywords: the Higher Music Institute named after M. Lysenko; S. Liudkevych; V. Barvinskyi; A. Vakhnianyn; sports club "Sokil"; the Union of Singing and musical Societies.

Постановка проблеми. Діяльність Вищого музичного інституту ім. М. Лисенка, що тривала з 1903 по 1939 рр., залишила по собі яскравий слід в історії української музичної освіти та культури. Величезне значення Вищого музичного інституту ім. Лисенка не лише для Галичини, а й для України в цілому полягає в тому, що це був перший в історії держави вищий музичний освітній заклад, в якому, на відміну від паралельно існуючих подібного роду закладів (Консерваторії при Львівському музичному товаристві, Львівської музичної консерваторії імені К. Шимановського, кафедри музикології у Львівському університеті) викладання здійснювалося українською мовою. Значення цієї освітньої інституції неможливо переоцінити, а відтак на сьогоднішній день актуальним залишається завдання вивчення й систематизації існуючих історичних джерел, дотичних до зазначеної тематики, вибудова історіографії цього значного для культури України періоду.

Аналіз основних досліджень і публікацій. В українському музикознавстві зазначеної тематики безпосередньо й опосередковано торкалися чимало дослідників. Серед авторів праць, безпосередньо фокусованих на історії заснування й функціонування Вищого музичного інституту, – Т. Мазепи, Л. Назар, Н. Кобрин, Л. Мартинів, Л. Назар, М. Новакович, котрі приділяють велику увагу проблемі професіоналізації музичної освіти в Галичині. Побіжні відомості про ВМІ знаходимо в роботах М. Антоновича, Ю. Бачинської, І. Бермес, Т. Булат і Т. Філенка, Т. Воробкевич, М. Зубеляк, Н. Кашкадамової та ін.

Історія створення Вищого музичного інституту ім. М. Лисенка у Львові детально відтворена кандидатом мистецтвознавства, старшим науковим співробітником Львівського меморіального музею Станіслава Людкевича Якимом Гораком. Дослідником пророблена гігантська робота з архівними документами, а саме – з 312-м фондом Центрально-

го Державного Історичного Архіву у Львові, в якому зберігається книга протоколів спортивного патріотичного товариства "Сокіл" (справа 38) та матеріали створеної цією організацією музичної комісії у справі заснування українського національного вищого навчального закладу (справа 47). Завдяки копіткій праці, проробленій дослідником, сьогодні історію виникнення Вищого музичного інституту ім. М. Лисенка можна простежити у найменших деталях.

Окреме й доволі об'ємне інформаційне джерело складає галицька періодика початку ХХ ст. – газети "Діло", "Руслан", "Громадська думка", "Громадський вісник" тощо, де систематично публікувалися статті, присвячені подіям музично-педагогічного життя Львова та інших міст Західної України. Зокрема, аналіз тогочасної публіцистики містить оглядова розвідка О. Федорків, де характеризуються статті найзначніших музичних діячів першої третини століття.

Мета статті – на базі наявних документальних джерел реконструювати історичну хронологію та історіографію подій, пов'язаних із заснуванням і становленням першого в Україні національного вищого музичного освітнього закладу – Вищого музичного інституту імені М. Лисенка.

Виклад основного матеріалу. На межі ХІХ–ХХ ст. у підавстрійських землях тогочасної України досяг своєї кульмінації ініційований ще в середині ХІХ ст. і активно підтримуваний вітчизняною інтелігенцією просвітницький рух за національне самовизначення. Особливо активно він розгорнувся в містах і селах Галичини, керований чільним культурним осередком у місті Львові. "Лідери тогочасного українського національного руху добре усвідомлювали, що пробудження нації до свого колективного "я" неможливе без відчуття ідеї ідентичності, незалежності, без формування власної культури, своїх національних символів та атрибутів, національних форм освіти" [11, 349]. Активність вітчизняної інтелектуальної еліти результувала у

створення різного роду спілок, організацій і товариств, в тому числі й музичних (переважно хоро-вих), з яких одне з найактивніших – “Боян” – мало численні відгалуження, чії представники гостро відчували потребу в утвердженні національних цінностей. До того ж, “розпорошені” по всій Галичині товариства закономірно потребували централізації.

20 липня (1 серпня) 1899 р. в газеті “Руслан” з’явилася стаття під полум’яним заголовком “Відозва до співлюбивих Русинів” [2]. У цій сповненій болно друкованій промові, під якою поставили свої підписи отець Василь Матюк, професор Володимир Шухевич та отець М. Котко, наголошувалося на тому мізерному стані, в якому перебувало національне музичне мистецтво. Оскільки, як справедливо зазначали автори публікації, виправити ситуацію можна лише активними діями, закликалося влітку 1899 р. влаштувати з’їзд представників існуючих на той час музичних товариств з метою об’єднання їх у єдину організацію, орієнтовно позначену в документі як “Союз приятелів малорускої музики (чи як єго там назвуть)”¹ [2, 1]. На з’їзді пропонувалося порушити питання створення власних національних інституцій музичної освіти, підручників музики, національної періодики та нотного видавництва. Заклик мав резонанс, і 29 червня 1901 року відбулося їхнє об’єднання у так званий “Союз Боянів”, який 1903 року дістав остаточну назву: “Союз співацьких і музичних товариств”. Діяльності саме цієї гігантської просвітницької організації завдячує поява Вищого музичного інституту – першої української національної консерваторії.

Втім, як справедливо зазначає Яким Горак, сталося це аж через два роки після виходу зазначеної “Відозви”, оскільки сформований ще 1901 року “Союз” “через дворічні проблеми із затвердженням статуту ніяк не міг почати свою діяльність” [5]. Тоді до справи створення вітчизняного музичного навчального закладу долучилися інші сили.

Цікаво й показово, що на зламі XIX–XX ст. ідея створення українського національного вищого музичного закладу викохувалася й плекалася не лише музикантами. “Музична складова була важливою і в діяльності тих громадських організацій, які, на перший погляд, не мали спільних точок дотику з музикою”, – зазначає Мирослава Новакович у своїй фундаментальній праці, присвяченій вивченню музичної культури піддавстрійської Галичини [11, 351]. Поруч із діячами, безпосередньо дотичними до справи розвитку українського мистецтва, – композиторами, хоровими диригентами, вокальними та інструментальними виконавцями – біля витоків справи вітчизняної музичної освіти стояли ті, хто, здавалося б, мав до цієї сфери доволі

віддалене відношення. Протягом цілого року (“від початку червня 1902 до початку липня 1903 років”, як уточнює Я. Горак [5]) до процесу створення Музичного Інституту активно долучається українське патріотичне спортивне (руханкове, тіловиховне) товариство “Сокол”, “засноване в 1894 р. у Львові, а згодом і в інших містах Галичини, на зразок однойменних польських і чеських патріотично-гімнастичних товариств ... одним із завдань ‘Сокола’, крім розвитку окремих видів спорту, було плекання співу та музики серед його членів” [11, 351]. Зазначена організація утворює в своєму осередку спеціальну музичну комісію і протягом окресленого періоду активно займається справою вітчизняної консерваторії, роблячи усе можливе для реалізації поставленої мети. Зокрема, дійову поміч з боку товариства отримує один з найактивніших ініціаторів розбудови мережі українського музичного шкільництва, славетний український композитор Станіслав Пилипович Людкевич (1879–1979), чия педагогічна діяльність пов’язана з Вищим музичним інститутом від самого початку його існування аж до 1939 року – року реорганізації його радянською владою у Львівську державну консерваторію.

28 квітня (2 травня) 1902 року в газеті “Руслан” виходить публікація під назвою “Музична консерваторія” з наріканнями на бездіяльність “Союзу Боянів”. Натомість повідомляється про активні дії “Сокола” у напрямку розбудови вітчизняного музичного освітнього закладу: “Сокол”, який на підставі свого статуту вже управляє хоральний спів, старав би ся, в случаю абстиненції “Бояна” розширити, на взір ческих Соколів, підстави свого сокольського хору до об’єму музичної консерваторії. Вже навіть і усмотрено дуже догідне приміщене для будучої консерваторії, іменно убікації в каменниці нашого народного театру, де перше містила ся філія німецької гімназії” [9, 2].

7 червня 1902 року на шостому засіданні товариства “Сокол” було затверджено музичну комісію, що мала займатися створенням у Львові національної консерваторії (Роман Цеглинський – голова, Ярослав Вітошинський – заступник голови, а також Роман Ганінчак та Ярослав Вінцковський (Ярославенко), Тадей Купчинський). Цього ж дня членом товариства стає й Станіслав Людкевич.

Реконструючи події, що мали місце на першому засіданні новоутвореної музичної комісії 11 червня 1902 року, Я. Горак, між іншим, звертає увагу на знаковий факт рішучого протесту С. Людкевича проти пропозиції керівника “Сокола” А. Будзиновського звернутися по фінансову допомогу до організатора львівської філармонії, поляка Людвіка Геллера. Своє небажання взаємодіяти з поляками музикант аргументував “неприхильністю” до русинів консерваторії Галицького музичного товариства

¹ Тут і далі збережено орфографію і пунктуацію оригінальних текстів (прим. автора).

[5]. Переконливе підтвердження того факту, що композитор мав рацію, знаходимо у дослідженні М. Новакович. Описуючи діяльність цієї організації, мистецтвознавиця наголошує на домінантності в ній польських культурних акцентів: “незважаючи на присутність серед членів товариства представників української музичної спільноти, зокрема композиторів І. Лаврівського та А. Вахнянина, а також шанованого в польських музичних колах співака Олександра Мишуги, ситуація на користь української культури суттєво не змінилась, бо в програмах концертів останньої третини ХІХ – початку ХХ ст. твори українських композиторів виконувались дуже рідко. Підтвердженням цього може слугувати Статут ГМТ 1912 року, в якому був закріплений офіційний статус польської мови та рекомендовано збільшити кількість творів польських композиторів у програмах концертів” [11 346].

На другому засіданні музичної комісії “Сокола” (21 червня 1902 року) вже обговорювався навчальний план майбутнього закладу. А. Будзиновський запропонував три наступні напрями: “спів (хоровий, сольний, хоровий церковний), гру на інструментах (фортепіано, струнні, “бляшані”, флейта, гобой, кларнет), теорію (засади музики, гармонізація, контрапункт, історія музики)” [5]. У зв’язку з цим, було вирішено “віднести до Відня, Праги, Петербурга і до Лисенка в справі надіслання нам плянів науки, щоби відтак хтось з членів комісії ті пляни перевів на нашу мову і комісії на засіданню предложив” [5]. С. Людкевич зголосився звернутися з цим питанням до Миколи Віталійовича Лисенка, котрий, як відомо, на той час мешкав і працював у Києві. Про це зберігся відповідний запис у протоколах: “На тоє Др[уг] Людкевич декларуєсь написати до Лисенка а заразом повідомлює, що його знакомий з Петербурга обіцяв надіслати нам плян тамошньої консерваторії” [5]. Згодом обіцяний лист дійсно був написаний Людкевичем.

У даному зв’язку Я. Горак, посилаючись на твердження Зеновії Штундер, висуває припущення, що це був перший з двох листів композитора до М. В. Лисенка, який на сьогоднішній день він не зберігся [5]. Вважаємо за необхідне уточнити, що про факт віднайденого цього унікального історичного документу повідомляють Тамара Булат і Тарас Філенко, автори фундаментальної праці, присвяченої М. Лисенку [1]. У книзі публікується його повний текст¹, звідки й наводимо відповідний фрагмент: “А тепер ще справа інша, ширшого роду. У нас, у Львові, люди заходяться засновати свою українську консерваторію. Людей своїх до сього

найдеться трохи (решту поки що обсадить двома або трьома чужинцями), учеників будемо мати доволі. Тільки ж до того мусимо мати плян науки, і ми розписали до всіх знанніших консерваторій з просьбою о плян і розклад науки. Я маю писати до Петербурга і до Києва. Я чув, що в Петербурзі є при консерваторії окремий відділ ‘етнографічний’, та не знаю, чи се напевно. Не знаю, чи, може, і в Києві є що такого. Звертаюсь відтак до Вас, В[ельми] п[оважний] Добродію, від музикальної громади львівської і галицької о ласкаве посередництво в тій справі. Не можучи дізнатись адреси консерваторії Київської, ані Петербурзької, просимо Вас о ласкаву пораду і евентуальне прислання пляну науки” [1, 256].

Відповідь славетного українського класика на лист Станіслава Пилиповича на сьогоднішній день не знайдена і, можливо, втрачена. Втім, відомо, що, окрім попередньо запланованого звернення до Київської та Петербурзької консерваторій, С. Людкевич зробив запити до ряду найвпливовіших консерваторій Європи, про що свідчить відповідний запис у протоколах. На черговому засіданні музичної комісії товариства “Сокіл”, яке відбулося 15 грудня 1902 року, С. Людкевич доповів, що “одержав вже пляни з консерваторій в Петербурзі, Берліні, Москві, Монахії [Мюнхені. – Я. Г.], Парижі, Штокгольмі і Медіолані [Мілані. – Я. Г.] в ціли уложеня на їх підставі нашого пляну, котрий би обіймив всі галузі нашої музики. Після гадки др[уга] Людкевича, в пляні науковим повинно ся обняти науку 1. співу сольового 2. Співу церковного 3. Теорію 4. Історію музики 5. Науку гри на інструментах” [4, 27]. Окрім протоколів, підсумки цього засідання 17 грудня були висвітлені у пресі – в газеті “Руслан” (Число 272): “Дня 15. грудня, з почину Старшини львівського “Сокола” зібралася комісія для уложеня статута “Музичної Консерваторії”, яка би мала засновати ся у Львові для умноження музики. Провід в тім ділі зложено в руки радника Анатолія Вахнянина, котрому wraz з професорами Вітошинським і Людкевичом поручено уложити статут для нової рускої інституції wraz з науковим пляном” [3, 2].

Перед тим в листопаді 1902 року, у газеті “Діло” (Число 239) з’явилася стаття С. Людкевича “Кілька слів про потребу засновання українсько-руської музичної консерваторії у Львові” [8], де музикант, окрім палкої та переконливої аргументації необхідності розбудови національної музичної освіти, пропонує між іншим за браком вітчизняних музично-педагогічних кадрів попершу набрати спеціалістів для майбутнього закладу з числа іноземців.

Офіційним днем народження вітчизняної консерваторії стало 28 червня 1903 року – день загальних зборів “Союзу українських співацьких і музичних товариств”, де було . Доленосним для майбут-

¹ Як зазначають автори книги, оригінал листа наразі зберігається в експозиції музею Миколи Лисенка у Відділі рукописів ІМФЕ, фонд Миколи Грінченка, 36-2/108 [1, 254].

нього закладу виявився самий рік, в який відбулася ця подія – 35-річчя творчої діяльності М. В. Лисенка, а відтак на зборах обговорювалися питання святкування ювілею. У зв'язку з приїздом композитора до Галичини планувалося провести цілу “низку заходів: влаштування великого концерту у Львові силами всіх “Боянів” і співаків краю; видання життєпису М. Лисенка; ювілейне видання творів композитора; поіменування М. Лисенка першим почесним членом “Союзу”; участь галичан у ювілейному святкуванні в Києві” [13, 180]. Ювілейна дата 1903 р. мала вирішальний вплив на музичну спільноту: “Союз українських співацьких і музичних товариств” було переорганізовано в єдине Музичне товариство, що, під впливом обставин ювілею, взяло ім'я великого українського класика. “При тій нагоді наші найстарші і найповажніші культурні інституції іменували Лисенка своїм почесним членом, а Музичне Товариство, що удержує Вищий Муз. Інститут у Львові, прикрасило себе його іменем”, – згадував у 1912 році Філарет Колесса [7, 130]. Відлунням того ювілею стало й подальше присвоєння імені М. Лисенка Вищому музичному інституту (17 листопада 1912 року).

В процесі обговорення на зборах 1903 року Статуту Музичного Товариства, утвореного на базі “Союзу...” спочатку було вирішено заснувати під його патронатом “найнижчий курс музичної школи” [13, 180]. Проте Виділ (президія) “Союзу...” не мав зупинитися на цьому. Тоді ж у Статуті було запропоновано зробити зміни, які б забезпечували йому право відкрити консерваторію. Перше повідомлення про заснування Вищого музичного інституту знаходимо в газеті “Діло” 1903 року (число 197), а більш детальний опис подій, що відбувалися на зборах 1903 року, зафіксований у “Протоколах Музичного товариства ім. М. Лисенка”, впроваджених та редактованих Я. Гораком [6].

Першим директором Інституту був призначений композитор, диригент, засновник музичного товариства “Боян” Анатоль Вахнянин (1841–1908), котрий обіймав цю посаду аж до своєї смерті в 1908 році. Через два роки, протягом яких закладом керували В. Шухевич та О. Ясеницька, що тимчасово виконували обов'язки адміністративного й артистичного директора відповідно, відповідно, Вищий музичний інститут очолив С. Людкевич, а згодом – з 1915 року – В. Барвінський.

Утворений освітній заклад був доступний лише для заможних верств населення: плата за навчання була досить високою. Втім, при закладі існував спеціальний фонд, що забезпечував стипендії для обдарованих учнів (імені А. Вахнянина та імені О. Мишуги для співаків, імені д-ра Сушкевича для скрипалів, імені В. Шухевича для піаністів), а також субсидії, що давали б можливість продовжувати музичну освіту у консерваторіях за кордоном. З

1912 року на базі Вищого музичного інституту почав функціонувати камерний оркестр, а з 1923 – симфонічний.

Своєрідною “родзинкою” стало проведення у Вищому музичному інституті з 1928 року занять з гімнастики за методика швейцарського музичного педагога і композитора Еміля Жака-Далькроза (1865–1950). Метод Е. Ж. Далькроза, що набув світової популярності на початку ХХ ст., “ставив у центр учня та його емоції, самосвідомість і творчість” [10, 219] і передбачає три базові аспекти – евритмію (ритмічну гімнастику), сольфеджію та імпровізацію. Сутність його полягає у спонтанному (імпровізаційному) реагуванні на музику рухами тіла, що виховує уважність, впевненість у собі та стимулює потяг до творчого самовираження.

На окрему увагу заслуговує педагогічна діяльність С. Людкевича, пов'язана зі створеними ним в різні роки філіями Вищого музичного інституту в різних містах Галичини. В 1911 році до статуту ВМІ за пропозицією С. Людкевича було додано пункт щодо організації його філій закладу за межами Львов. Протягом 1913–1935 рр. були засновані філії у Стрию (1913), Станіславі (тепер Івано-Франківськ, 1921), Дрогобичі (1922), Бориславі (1923), Перемишлі (1924), Сокалі (1926), Тернополі (1928), Самборі (1928), Коломиї (1929), Яворові (1929), Золочеві (1931), Городку, Чорткові, Раві-Руській, Жовкві та Ходорові (1930-ті роки), Личаківську (1932), Богданівську (1935). Усі вони були керовані львівською централлю і сприяли розвитку відповідних нових осередків музичної культури. Сам же Станіслав Пилипович обіймав посаду їхнього інспектора, систематично виїжджаючи на перевірки, прослуховуючи звітні концерти учнів (так звані “пописи елевів”¹). “Зараз навіть важко собі уявити, щоби звітні концерти ... учнів сучасних музичних шкіл, училищ чи вищих навчальних закладів освітлювалися в немусичній загальногромадській пресі. Проте саме цим дієвим засобом якнайактивніше користувалися галицькі музиканти, пропагуючи музичне мистецтво серед широких верств населення, розбудовуючи аматорсько-любительське коло шанувальників музики, залучаючи з нього відповідні кадри до професійного навчання. Тут спостерігається специфічна питома риса саме галицької музичної освіти, яка демонструючи високий професіоналізм, перебувала в постійній співдії з любительськими колами”, – зауважує О. Федорків [14, 6]. Збереглися численні підсумкові звіти – критичні оглядові статті, написані С. Людкевичем після таких подорожей і опубліковані ним у тогочасній пресі – газетах “Діло”, “Громадська думка”, “Громадський вісник”. Функціонування філій Вищого музичного інституту сприяло розвитку додаткових

¹ Від фр. *l'élève* – учень.

культурних центрів Галичини, і стало вагомим внеском у справу вітчизняної музичної освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У статті здійснено реконструкцію історичного процесу зародження національної вищої музичної освіти в Галичині, а саме – чільної події в цьому річниці, яка мала місце на початку ХХ ст. – появи вітчизняного вищого музичного навчального закладу – Вищого музичного інституту ім. М. Лисенка. Досліджуючи історичні витоки заснування першої в Галичині національної консерваторії, ми водночас намагалися висвітлити історіографічну канву зазначених подій. Окреслена проблематика потребує подальшої роботи в цьому напрямку. Так, наступною дослідницькою задачею неодмінно має стати висвітлення питання музично-педагогічних традицій зазначеного закладу (динаміка зміни складу його професорів у різні періоди функціонування закладу, особливості методик викладання, педагогічні школи й пов'язані з ними музичні династії).

ЛІТЕРАТУРА

1. Булат Т., Філенко Т. Світ Миколи Лисенка. Національна ідентичність, музика і політика України ХІХ – початку ХХ століття. Нью-Йорк: Українська Вільна академія Наук у США; Київ: Майстерня книги, 2009. 408 с.
2. Відозва до співлюбивих Русинів. *Руслан*. 1899. Ч. 160. 20 липня (1 серпня). С. 1–2.
3. В справі заснування Музичної консерваторії [без підп.]. *Руслан*. 1902. Ч. 272. 4 (17) грудня. С. 2–3.
4. Горак Я. Історія викладання музично-теоретичних дисциплін у Вищому музичному інституті у Львові (1903–1939 рр.). *Українська музика: наук. часопис Львів. нац. муз. академії ім. М. В. Лисенка*. 2018. Число 1. С. 27–39.
5. Горак Я. Станіслав Людкевич і українське руханкове товариство “Сокіл” у Галичині. URL: <https://ludkevych.in.ua/stanislav-lyudkevych-i-ukrayinske-ruhankove-tovarystvo-sokil-u-galychyni/> (дата звернення: 29.05.2025)
6. Книга протоколів музичного товариства імені Миколи Лисенка / М-во культури України, ЛНМА ім. М.В. Лисенка; упоряд., авт. передм. Я. Горак. Тернопіль: Астон, 2014. 424 с.
7. Колесса Ф. Микола Лисенко (Некрольог). *Записки Наукового Товариства імені Шевченка*. 1912. Кн. VI. С. 128–138.
8. Людкевич С.П. Кілька слів про потреби заснування українсько-руської музичної консерваторії у Львові // Людкевич С. П. Дослідження, статті, рецензії, виступи / упоряд., ред., пер., прим. і бібліографія З. Штундер. Львів: Дивосвіт, 2000. Т. 2. С. 254–257.
9. Музична консерваторія. *Руслан*. 1902. Число 94. 28 цвітня (II мая). С. 1–2.
10. Немцев А. Основні принципи методології музичної освіти Емілія Жака-Далькроза. *Молодь і ринок*. 2025. № 5–6 (237–238). С. 217–222.
11. Новакович М.О. Галицька музика Габсбурзької доби (1772–1918) в контексті явища національної ідентичності: дис. ... д-ра мистецтвознавства: спец. 17.00.03 – Музичне мистецтво. Одеса, 2020. 494 с.
12. Приймова І. Заслуги Жак Далькроза у музичному вихованні. *Діло*. 1934. Число 148. 8 червня. С. 6.
13. Спольська О. В. Діяльність музичних товариств Східної Галичини як передумова розвитку фахового виконавства (перша третина ХХ ст.). *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв: наук. журнал*. 2021. № 4. С. 177–182.
14. Федорків О.П. Галицька преса першої третини ХХ століття як один з рефlectorів процесу професіоналізації музичної освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнаюка. Серія: Мистецтвознавство* / ред. О. С. Смоляка. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2012. № 1. С. 3–11.

REFERENCES

1. Bulat, T. & Filenko, T. (2009). Svit Mykoly Lysenka. Natsionalna identychnist, muzyka i polityka Ukrainy XIX – pochatku XX stolittia [Mykola Lysenko's world. National identity, music and politics of Ukraine of the 19th – early 20th centuries]. New-York; Kyiv, 408 p. [in Ukrainian].
2. Vidozva do spivoliubyvykh Rusyniv (1899) [Evocation to the singing-loving Ruthenians]. *Ruslan*. No. 160, pp. 1–2. [in Ukrainian].
3. V spravi zasnovannia Muzychnoi konservatorii (1902) [On the issue of founding a musical conservatory]. *Ruslan*. No. 272, pp. 2–3. [in Ukrainian].
4. Horak, Ya. (2018). Istoriia vykladannia muzychno-teoretychnykh dystsyplin u Vyschomu muzychnomu instytuti u Lvovi (1903–1939 rr.) [History of teaching musical theoretical disciplines in the Higher Music Institute in Lviv (1903–1939)]. *Ukrainian music*. Lviv, No. 1, pp. 27–39. [in Ukrainian].
5. Horak, Ya. Stanislav Liudkevych i ukrainske rukhan-kove tovarystvo “Sokil” u Halychyni [Stanislav Liudkevych and Ukrainian sports society “Sokil” in Galicia]. Available at: <https://ludkevych.in.ua/stanislav-lyudkevych-i-ukrayinske-ruhankove-tovarystvo-sokil-u-galychyni/> (Accessed 29 May. 2025). [in Ukrainian].
6. Knyha protokoliv muzychnoho tovarystva imeni Mykoly Lysenka (2014) [The protocols book of Musical society named after M.V. Lysenko]. Ed. by Ya. Horak. Ternopil, 424 p. [in Ukrainian].
7. Kolessa, F. (1912). Mykola Lysenko (Nekrolog) [Mykola Lysenko (Obituary notice)]. *Notes of the Scientific Society named after Shevchenko*. No. 6, pp. 128–138. [in Ukrainian].
8. Liudkevych, S.P. (2000). Kilka sliv pro potreby zasnovannia ukrainsko-ruskoj muzychnoi konservatorii u Lvovi [A few words about the need of foundation of Ukrainian-Ruthenian musical conservatory in Lviv]. *Liudkevych S.P. Research, articles, reviews, speeches*. Vol. 2. Lviv, pp. 254–257. [in Ukrainian].
9. Muzychna konservatoryia (1902) [Musical conservatory]. *Ruslan*. No. 94, pp. 1–2. [in Ukrainian].
10. Niemtsev, A. (2025). Osnovni pryntsyipy metodolohii muzychnoi osvity Emilia Zhaka-Dalkroza [Basic principles of Emile Jaques-Dalcroze's methodology of musical education]. *Youth & market*. No. 5–6 (237–238), pp. 217–222. [in Ukrainian].
11. Novakovych, M.O. (2020). Halytska muzyka Habsburzkoj doby (1772–1918) v konteksti yavyscha natsionalnoi identychnosti [Galician music of Habsburg era (1772–1918)

ВІА “ОРЕРА” – ТРІО МАРЕНИЧІ: ДО ПИТАННЯ СПІЛЬНОЇ ГРУЗИНСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ТЕМАТИКИ, МЕЛОДИКИ ЕСТРАДНИХ ПІСЕНЬ

in the context of the phenomenon of national identity]. *Doctor's thesis*. Odesa, 494 p. [in Ukrainian].

12. Pryimova, I. (1934). Zasluky Zhak Dalkroza u muzychnomu vykhovanni [Jaques-Dalcroze's merits in musical upbringing]. *Dilo*. No. 148, p. 6. [in Ukrainian].

13. Spolska, O.V. (2021). Diialnist muzychnykh tovarystv Skhidnoi Halychyny yak peredumova rozvytku fakhovoho vykonavstva (persha tretyna XX st.) [Eastern Galicia Musical societies' activities as a premise of the development of professional performing (the first third of the 20th century)]. *National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts Herald*. Kyiv, No. 4, pp. 177–182. [in Ukrainian].

14. Fedorkiv, O.P. (2012). Halytska presa pershoi tretyny KhKh stolittia yak ody z reflektoriv protsesu profesionalizatsii muzychnoi osvity [Galician press of the first third of the 20th century as one of the reflectors of the process of professionalization of musical education]. *The scientific issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: art criticism*. Ternopil, No. 1, pp. 3–11. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 23.07.2025

УДК 78.031.4(477:479.22)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.340016>

Давид Меладзе, аспірант творчої аспірантури
кафедри джазу та популярної музики

Львівської національної музичної академії імені М. В. Лисенка

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9530-2038>

ВІА “ОРЕРА” – ТРІО МАРЕНИЧІ: ДО ПИТАННЯ СПІЛЬНОЇ ГРУЗИНСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ТЕМАТИКИ, МЕЛОДИКИ ЕСТРАДНИХ ПІСЕНЬ

У статті простежено особливості творчої взаємодії двох знакових колективів естрадної сцени – ВІА “Опера” та тріо Мареничів – крізь призму грузинсько-української тематики, спільних стилізованих тенденцій та мелодичних засад їхньої пісенної творчості. Зазначається, що обидва ансамблі сформували власну художню модель синтезу національного фольклору з естрадними практиками 1960–1980-х років, проте у їхніх інтерпретаціях простежується різний ступінь збереження традиційного інтонаційного мислення. Окремо підкреслено взаємодію грузинської та української культур у ширшому соціокультурному контексті, що виявлялося у популяризації пісень, виконаних різними мовами, та у взаємному збагаченні естрадних традицій.

Ключові слова: грузинський спів; вокал; естрада; специфіка; особливості; тематика; ідейний зміст.

Літ. 8.

David Meladze, Postgraduate Student of Creative Postgraduate Studies of the
Jazz and Popular Music Department,

Lviv National Academy of Music named after Mykola Lysenko

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9530-2038>

VIA “ORERA” – TRIO MARENICHI: ON THE ISSUE OF JOINT GEORGIAN-UKRAINIAN THEMES, MELODIES OF POP SONGS

The article traces the features of the creative interaction of two iconic pop groups – VIA “Orera” and the Marenichi trio – through the prism of Georgian-Ukrainian themes, common stylistic trends, and melodic foundations of their songwriting. It is noted that both ensembles formed their own artistic model of synthesizing national folklore with pop practices of the 1960s–1980s; however, their interpretations show varying degrees of preservation of traditional intonational thinking. Using the example of the “Orera” repertoire, the influence of the Georgian polyphonic tradition, the use of characteristic rhythmic formulas, the tendency towards vivid stage improvisations, and the creation of an optimistic collective sound are examined. At the same time, the work of the Marenichi trio emphasizes the chamber nature, intimacy of performance, and reliance on Ukrainian song lyrics, reinterpreted in the format of a pop ensemble.

Repertoire samples, arrangement techniques, vocal and intonation characteristics, and recording features are analyzed, which determine distinctive approaches to constructing the melody of a pop song, borrowing folklore material, and adapting motifs that contributed to the mutual enrichment of traditions. The interaction of Georgian and Ukrainian cultures in a broader socio-cultural context, which was manifested in the popularization of songs performed in different languages and in the mutual enrichment of pop traditions, is separately emphasized. It is noted that both ensembles played an important role in the process of forming a new model of retro pop music, in which the national principle was integrated into the general cultural space.

Thus, the article summarizes that the work of VIA “Orera” and the Marenichi trio not only reflects the specifics of the national musical traditions of Georgia and Ukraine, but also testifies to the possibilities of cultural dialogue within the framework of pop art of the second half of the twentieth century.

Keywords: Georgian singing; vocals; pop music; specificity; features; themes; ideological content.

Постановка проблеми. У сучасному музикознавстві спостерігається підвищений інтерес до вивчення естрадної музики другої половини ХХ ст. як важливого культурного явища, що поєднує традиційні та інноваційні форми. Особливої уваги потребує проблема взаємодії національних музичних культур у межах естрадного мистецтва, адже саме ця сфера стала простором інтенсивного міжкультурного діалогу. ВІА “Опера” та тріо Мареничів репрезентують два яскраві приклади такого синтезу: грузинський ансамбль утверджував національні традиції у багатоголосному та ритмічно виразному виконанні, тоді як українське тріо розвивало камерну модель, базовану на народнопісенній мелодикі.

Проблема дослідження полягає у зацікавленості до наукового висвітлення типологічних спільних та відмінних рис у мелодикі української та грузинської естрадної музики, репрезентованої творчістю цих колективів, де українська пісенна лірика поєднується з грузинською багатоголосною традицією.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Про музично-інтонаційну і тематичну спільність грузинських та українських пісенних традицій в професійному руслі, фактично, не існує наукових розвідок. До прикладу, лишень Т. Оскоменко-Парулава [1] аналізує впливи українських народних пісень на творчість грузинських поетів, зокрема, Д. Гурамішвілі. Авторка зазначає, що внаслідок тривалого проживання в Україні – грузинський поет писав збірку віршів рідною мовою, але кожна літературна композиція була насичена українським мелодизмом, адже, митець постійно наспівував в побуті українських народних пісень.

Ще одним дослідником, А. Чібалашвілі, було досліджено українське та грузинське багатоголосся [5]. Попри той факт, що цей виконавський пласт має безліч спільних точок перетину – до цього автора науковці не окреслювали зазначену мистецьку тенденцію.

Мета дослідження – аналіз конкретних зразків естрадних пісень кінця ХХ ст. в репертуарі грузинського вокально-інструментального ансамблю (ВІА) “Опера” та українського відомого тріо Мареничів з опорою на національні пісенні традиції кожного народу.

Виклад основного матеріалу. Українсько-грузинські взаємини мають на сьогодні дуже давню традицію в контексті соціального, політичного, історичного, культурно-музичного, а, як виявляється, і в руслі національно-мелодичного начала. Здавна грузинський народ боровся та продовжує боротьбу за свою незалежність, як і українська нація, що протягом століть отримало висвітлення в мистецтві, зокрема, вокально-музичному. Сьогодні в Україні існує безліч вулиць, названих на честь грузинських письменників, поетів, громадських діячів,

в Грузії – пам’ятників українським митцям та героям, а народи підтримують одне одного в революціях, обмінюються гаслами, і, навіть, піснями.

Незважаючи на існуючу тогочасну “залізну завісу” як для грузинського, так і для українського народу – творчість обидвох колективів містить величезну кількість спільностей. В загальному контексті вони стосуються підходу до опрацювання музичного матеріалу, до прикладу, особливого розподілення колективу на соліста та супровід; використання антифонного виконавства та різноманітних перегуків, підголосків; інтимна ліризація мелодичних пісень; присутність жартівливого начала та стриманий комізм (залежно від контексту та жанру композиції). Проте, головними спільними характеристиками для обидвох колективів слід назвати виконання рідною мовою – грузинською та українською, відповідно, а також – популяризація національного репертуару на масштабному рівні (наприкінці ХХ доби – в межах окупаційного політичного союзу).

Друга половина ХХ ст. була часом активного становлення та інституціоналізації естрадної музики. На відміну від академічної традиції, яка мала відносно стабільний репертуар і закріплені виконавські канони, естрадне мистецтво перебувало у стані постійного пошуку: поєднання національних інтонацій, популярних світових жанрів та нових технічних можливостей. Телебачення, радіо, концертні зали, фестивалі ставали тими майданчиками, де нові виконавські колективи отримували шанс заявити про себе. У цьому культурному середовищі сформувалися грузинський вокально-інструментальний ансамбль “Опера” та українське тріо Мареничів.

Важливо підкреслити, що обидва колективи народжувалися у складних соціально-політичних умовах. У межах радянської системи культурна політика поєднувала дві протилежні тенденції: з одного боку, жорсткий контроль за ідеологічною складовою творчості, з іншого – підтримку та популяризацію національних особливостей у “безпечних” формах. Саме тому естрадні колективи, які опиралися на фольклор, але при цьому працювали у сучасній сценічній стилістиці, були для влади вигідними: вони демонстрували “різноманітність і дружбу народів”, водночас залишаючись у межах дозволеного.

“Опера”, створений у 1958 р. у Тбілісі, спочатку позиціонувався як джазовий ансамбль, проте дуже швидко здобув популярність завдяки поєднанню традиційного грузинського багатоголосся та естрадних ритмів. Їхні виступи вирізнялися особливою емоційністю, сценічною пластикою, багатством тембрових відтінків. Важливо, що “Опера” не просто адаптував народний мелос під естраду, а зберігав у ньому характерні ознаки національної інтонацій-

ності – квартово-квінтові співвідношення, бурдонні основи, характерні мелізми та особливі темброві “призвуки”. Таким чином, грузинський ансамбль створював ефект “сучасної традиції”: стародавня багатоголосність звучала в обрамленні актуальних аранжувань.

Водночас українське тріо Мареничів (створене у 1970-х роках) репрезентувало інший тип сценічної моделі – камерну, зосереджену на ліриці, інтимності звучання. Два жіночі голоси у поєднанні з чоловічим створювали характерну прозору гармонію, яка відтворювала найкращі риси української пісенної традиції. Виступи тріо не мали такої зовнішньої експресії, як у “Опера”, однак уражали слухача емоційною щирістю, “домашнім” колоритом і витонченою вокальною ансамблевістю. Їхня сценічна поведінка була стриманою, позбавленою надмірного театралізму, натомість акцент робився на чистоті звуку, гармонійності тембрів та поетичності текстів.

Порівняння двох колективів показує не лише відмінність у виконавській манері, але й різні культурні стратегії. “Опера” уособлювала енергійний, ритмічно насичений тип музикування, який апелював до колективного переживання, до хорової традиції, що збереглася у грузинському фольклорі. Тріо Мареничів, навпаки, наближалось до камерного, навіть інтимного формату, що тяжів до української ліричної пісні, до співу “для себе” або “в родинному колі”. Таким чином, через естраду виявлялися глибинні риси національної ментальності: для грузинів – хорова злагожденість і емоційна експресія, для українців – ліризм і мелодійність, що межує з поетичною медитативністю.

Не менш важливою є й сценічно-образна складова. “Опера” виходила на сцену у стильних костюмах, часто із хореографічними рухами, що створювало ефект видовищності. Це був ансамбль, який вмів працювати з великими залами, з телекамерою, з фестивалним простором. Натомість Мареничі тяжіли до більш камерного враження: їхні виступи асоціювалися з камерною залогою або телеєфіром, де глядач ставав ніби “співрозмовником” виконавців. Навіть у манері виконання можна відчуті різниці: грузини підкреслювали динамічний розвиток і багатоголосну драматургію, українці – плавність мелодичних ліній і гармонійну врівноваженість.

У контексті культурної політики ХХ ст., обидва колективи мали неабияке значення. Вони ставали символами національної ідентичності, адже навіть у рамках офіційної сцени демонстрували збереження рідної мови, інтонаційних моделей і фольклорних витоків.

Для слухачів це було підтвердженням того, що національна культура живе й розвивається, навіть якщо зовнішні обставини обмежують її свободу.

Цікаво простежити й те, як обидва колективи поєднували традицію та новаторство. “Опера” вво-

дила у свої аранжування елементи джазу, рок-н-ролу, латинських ритмів, створюючи тим самим сучасне звучання, яке водночас не руйнувало національної основи. Мареничі ж експериментували з інструментарієм: поруч із гітарою та баяном звучали ударні, шумові інструменти, що урізноманітнювали фактуру, робили її більш колоритною. Цей баланс між “старим” і “новим” дозволяв їм залишатися актуальними, не втрачаючи зв’язку з фольклорною традицією.

Таким чином, культурно-історичний контекст дає змогу зрозуміти, чому саме “Опера” та тріо Мареничів стали репрезентантами своїх національних музичних культур в естрадному просторі. Вони діяли у різних жанрових моделях, але обидва зуміли поєднати інтонаційне коріння з вимогами сцени другої половини ХХ ст. Їхня творчість була не лише музикою для розваги, а й формою культурної пам’яті, способом збереження ідентичності та демонстрацією того, що національний мелос може бути сучасним і конкурентним.

Задля достовірного порівняльного аналізу слід охарактеризувати конкретні композиції з репертуару “Опера” та “Мареничів”. До прикладу, загальновідому українську пісню “Карі очі, чорні брови”, лірично-любовного спрямування [3] можна порівняти з “Tbilisi serenada” (“Тбіліська серенада”) [7]. Обидві композиції об’єднує жанрова спільність – звернення до коханої дівчини, акцент на її вроді та своїх світлих почуттях, а у варіанті грузинської пісні – ще й виділено чіткий жанр “серенада” в самій назві пісні. Незважаючи на той факт, що колективи відрізняються за складом: “Мареничі” – це два жіночі голоси та один чоловічий, а в “Опера” – це повністю чоловічий склад, загальна виконавська манера є максимально подібною. Зокрема, необхідно виділити основні музичні аспекти:

- загальний розподіл вокального виконавства на сольне та ансамблеве;
- надання супроводу не акомпануючої, а функції повноцінно-наділеної вокальної партії;
- використання інструменту гітара та подібної виконавської манери;
- приглушене звучання – як елемент інтимної музичної лірики;
- побудова пісні на національних інтонаційно-ладових мотивах, зокрема, для української пісні – це низхідні секвенції, поступеневий рух, а при широкому амбітусі – його висхідне або низхідне заповнення, “кружляючі” звороти, оспівування основних ступенів ладу, превалювання автентичних та плагальних зворотів; для грузинської – кварто-квінтові співвідношення, типові грузинській давній поліфонії загалом, використання бурдонного басу, що також типово національним грузинським традиціям, загальне приглушене звучання, елементи речитації та лаконічні соло;

- наявність “тихої” кульмінації;
- надання більшої ролі вокальному началу над інструментальним;
- органічне використання у співі різноманітних мелізматичних прикрас (у грузинській пісні – це індивідуальні гортанні призвуки);
- наявність драматургії епічного типу.

Попри той факт, що, на перший погляд, ці дві композиції звучать по-різному – при їх кількаразовому прослуховуванні та музикознавчо-вокальному аналізі дозволяється засвідчувати ряд спільних характеристик.

Ще однією парою композицій, вартих уваги, варто зупинитися на пісні “Мареничів” “Тиша навкруги” [4] та грузинську народну пісню “Ой, ти така мила, така мила” [8]. Розглядані два зразки народних композицій поєднує не лише подібне вокальне, а й інструментальне начало, зокрема, використання африканських барабанів в грузинській пісні та брязкальця – в українській. Тут же, варто зазначити, що тріо доволі часто, як і грузинський колектив, застосовує різноманітні шумові та ударні інструменти: національного походження та академічно-європейського. Це – дзвіночки, ксилофон, марімба, брязкальця, барабани, тамбурин, а щодо вокального аспекту, то присутнє в пісні “Тиша навкруги” виконавства вокалізів та мурмурандо, зрідка – скету.

Пісня “Опера” наділена мелодикою вузького діапазону, а в аспекті ладовості – це максимальне зближення з традиційними грузинськими народними піснями, насиченими відсутністю тонального центру, як такого та традиційними тоніко-субдомінантовими та тоніко-домінантовими тяжіннями і розв’язаннями. Композиція тріо – це також типова лірично-любовна українська пісня з її витриманою мелодикою, знову ж таки, низхідними секвенціями та поступеним заповненням нечастих висхідних стрибків (переважно, на малу та велику сексту). Попри деяку розбіжність, ці дві композиції в своїй більшості мають ряд спільного, аніж відмінного.

Третьою парою композицій, вартих уваги з курсу спільних вокально-інструментальних характеристик – доцільно охарактеризувати жартівливу українську народну пісню “Бодай ся когут знудив” у виконанні тріо “Мареничі” [2] та грузинську “Опера” у виконанні однойменного колективу [6]. Перш за все, необхідно виділити в цих двох композиціях наявність жартівливого і танцювального начала, тобто, українська, як і грузинська пісня естради кінця ХХ доби – це не лише лірика, сум та превалювання мінорної ладовості, а й імпульсивна ритміка, жартівливі вигуки, інтервальні стрибки, атипові аранжувальні гармонії та загальний піднесений позитивний настрій.

Композиція “Опера” в даному прикладі естрадної пісні більше, ніж попередні проаналізовані

зразки – наближена до західно-європейської поп-стилістики: тут присутні яскраві типові гармонії, низхідні секвенційні звороти, чітка мінорна ладовість, джазові ритми, елементи акордики та кластерів, на перший погляд, незвичні традиційній грузинській музиці. Поруч з тим, ВІА виконує твір рідною мовою, тут прослуховуються елементи грузинського багатоголосся та хорового мистецтва комплексно, також – присутня велика кількість голосних в кінці фраз, котрі розспівуються на кілька нот, і такі фрази завершуються не академічно вірними, а типово-національними каденційними зворотами. Також, естрадно-національна інтерпретація, як і типово манері “Опера” – в позитивно-стриманому образі музикантів, про що свідчить постава виконавця, сценічна поведінка, міміка, жестикуляція, тощо.

“Бодай ся когут знудив” водночас фігурує синтезованою композицією, яка містить і загальнонаціональні тенденції, характерні тогочасній естраді, так і елементи європейської джазової традиції. Серед них, спільними для “Опера” варто відзначити наявність вокалізів, навіть, елементів скету; розчленування пісні на різнотипні частини, більш насичені вокальним чи інструментальним елементом, а також – перерозподілом партій між учасниками колективу, що повсякчас прослідковується в грузинському ВІА; використання практики алогічного розриву фраз та слів, що надає своєрідної жартівливості та комізму; заповільнення кінцівок фраз; вокально-фактурні видозміни; метро-ритмічна змінність в контексті однієї композиції; (необхідно зауважити, що “Опера” доволі часто використовує у своїх інтерпретаціях структурне членування, а окремим епізодам пісні, буває, надає різнотипного характеру, тональної або ладової змінності, а також, видозмінам у фактурному викладенні як голосів так і інструментального супроводу – Д. М.)

Отже, цілком закономірним постає той факт, що мелодії пісень, інструментальний склад, розподіл голосів – усе є індивідуальним для кожного колективу, проте, аналіз репертуару “Опера” та “Мареничів” дозволяє констатувати спільний національно-музичний та інтонаційно-мелодичний підхід в роботі з музичним матеріалом, піднесення типових національних музичних характеристик не лише до рівня естради, а й загально-світової популяризації – звисно, з тих можливостей, котрі були в період функціонування обидвох колективів.

Висновки. Діяльність ВІА “Опера” та тріо Мареничів репрезентує яскравий приклад української та грузинської творчості в естрадній культурі другої половини ХХ ст. У їхньому виконавстві виявлено синтез національних інтонаційних моделей, що відображає як спільні риси мелодичного мислення, так і відмінності у трактуванні жанрово-стильових ознак.

Звідси, доцільно зробити висновок, що попри соціально-політичний та мистецько-національний гніт – як Грузія, так і Україна змогли відстояти свої мистецькі патріотичні інтереси в народній пісні на естраді, а також, попри відсутність потенціалу активної комунікації – творити національне пісенне мистецтво в подібному виконавському руслі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Оскоменко-Парулава Т. Г. Вплив української народної пісні на творчість грузинського поета Давида Гурамішвілі (1705–1792). *Young Scientist*. No 8.1 (48.1) August, 2017. С. 47–51.
2. Тріо Маренич – Бодай ся когут знуdiv. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=QRMaDfvAnYY&list=PL4MXzJ4pFQVz7tJAgVRlknROc9YFwSA7L&index=9>
3. Тріо Маренич – Кари очі, чорні брови (оригінальне відео). URL: https://www.youtube.com/watch?v=2kiyHNloTM4&list=RD2kiyHNloTM4&start_radio=1
4. Тріо Мареничів Тиша навкруги ukrainian song LIVE 1979. URL: https://www.youtube.com/watch?v=ixbawVMkPlc&list=RDixbawVMkPlc&start_radio=1
5. Чібалашвілі А. Грузинське та українське багатоголосся. *Сучасні проблеми дослідження, реставрації та збереження культурної спадщини*. 2007. Вип. 4. С. 386–391. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Spdr_2007_4_19
6. Orera Орера ორერა 70's. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=rQMT-zHs2es&list=RDEMRU8P7vFldwOTjflT7WkN1w&index=7>
7. VIA “ორერა” – “თბილისის სერენადა” URL: https://www.youtube.com/watch?v=YRSR7RdLxCg&list=RDYRSR7RdLxCg&start_radio=1
8. ვია ორერა / via orera / Виа Орера / ახ ტურფავ, ტურფავ / 1966. URL: https://www.youtube.com/watch?v=Q3sELj1OhOE&list=RDQ3sELj1OhOE&start_radio=1

REFERENCES

1. Oskomenko-Parulava, T.G. (2017). Vplyv ukrayin-skoyi narodnoyi pisni na tvorchist hruzynskoho poeta Davyda Huramishvili (1705–1792) [The influence of Ukrainian folk songs on the work of the Georgian poet David Guramishvili (1705–1792)]. *Young Scientist*. No. 8.1 (48.1) August. pp. 47–51. [in Ukrainian].
2. Trio Marenych. Boday sya kohut znudyv [Maybe the rooster is bored]. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=QRMaDfvAnYY&list=PL4MXzJ4pFQVz7tJAgVRlknROc9YFwSA7L&index=9> [in Ukrainian].
3. Trio Marenych. Kari ochi, chorni brovy (oryhinalne video) [Brown eyes, black eyebrows (original video)]. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=2kiyHNloTM4&list=RD2kiyHNloTM4&start_radio=1 [in Ukrainian].
4. Trio Marenich. Tysha navkruhy ukrainian song LIVE 1979 [Silence All Around Ukrainian song LIVE 1979]. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=ixbawVMkPlc&list=RDixbawVMkPlc&start_radio=1 [in Ukrainian].
5. Chibalashvili, A. (2007). Hruzynske ta ukrayinske bahatoholosyia [Georgian and Ukrainian polyphony]. *Modern problems of research, restoration and preservation of cultural heritage*. Issue 4. pp. 386–391. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Spdr_2007_4_19. [in Ukrainian].
6. Orera. Orera [Orera 70's]. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=rQMT-zHs2es&list=RDEMRU8P7vFldwOTjflT7WkN1w&index=7> [in Georgian].
7. VIA “Orera”. “Tbilisis serenada” [“Tbilisi serenade”]. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=YRSR7RdLxCg&list=RDYRSR7RdLxCg&start_radio=1 [in Georgian].
8. Via “Orera” (1966). [Via orera / Виа Орера / Ah Turfav, Turfav]. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=Q3sELj1OhOE&list=RDQ3sELj1OhOE&start_radio=1 [in Georgian].

Стаття надійшла до редакції 23.08.2025



“Вчитель відкриває двері, але увійти треба самому учневі.”

*Конфуцій
давніоқытайський філософ*

“Справжнє знання полягає в тому, щоб знати межі власного розуміння”.

*Сократ
грецький філософ*

“Два основних надбання людської природи – це розум і міркування”.

*Плутарх
давніогрецький письменник, філософ*

“Освіта – це сила, яка змінює не світ, а людину, здатну змінювати світ”.

*Нельсон Мандела
південноафриканський правозахисник, політик та юрист*

“Навчати – це двічі вчитися”.

*Жозеф Жубер
французький письменник*



Назарій Латик, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3948-3168>

ОНЛАЙН-ОСВІТА В УНІВЕРСИТЕТАХ: ТРАНСФОРМАЦІЯ ТА ЕФЕКТИВНІСТЬ НАВЧАННЯ

У статті розкрито фундаментальні трансформаційні зміни, що відбулися у сфері вищої освіти внаслідок масового впровадження онлайн-навчальних платформ. Висвітлено їх переваги як динамічних, інтерактивних середовищ, що сприяють підвищенню доступності, гнучкості та економічної ефективності освітнього процесу. Проаналізовано вплив інтеграції штучного інтелекту на педагогічні підходи, що забезпечує перехід до студентоцентричного та персоналізованого навчання. Участь в онлайн-курсах сприяє розвитку критично важливих цифрових навичок, таких як самодисципліна та управління часом. Проаналізовано виклики та ризики, які пов'язані з онлайн навчанням. Особливу увагу приділено проблемам технічної та інфраструктурної нерівності, конфіденційності даних та безпеки, а також ставлення викладачів щодо якості освіти та збільшення робочого навантаження. Представлено вплив онлайн-навчання на залученість та результативність студентів. У висновках статті узагальнено психосоціальні наслідки для всіх учасників освітнього процесу, включаючи почуття ізоляції, та підкреслено необхідність цілісного, людиноцентричного підходу до підтримки онлайн-навчальної спільноти.

Ключові слова: онлайн-навчання; цифрові навички; студенти; університет; вища освіта.

Літ. 21.

Nazariy Latyk, Applicant of the Third-Level (Education and Scientific) of Higher Education of the General Pedagogy and Preschool Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3948-3168>

ONLINE EDUCATION IN UNIVERSITIES: TRANSFORMATION AND LEARNING EFFECTIVENESS

The article reveals the fundamental transformative changes that have occurred in the field of higher education as a result of the widespread implementation of online learning platforms, accelerated by the global challenges of the last decade, particularly the COVID-19 pandemic. It highlights the key advantages of these platforms as dynamic, interactive environments that significantly expand learning opportunities and contribute to increased accessibility, flexibility, and cost-effectiveness of the educational process. Online learning is presented as providing students with the ability to progress at their own pace, which is especially valuable for working professionals and individuals with family responsibilities, and also allows them to overcome geographical barriers. The article analyzes the impact of the integration of artificial intelligence on pedagogical approaches, which ensures the transition from the traditional "one-size-fits-all" model to student-centered and personalized learning. It concludes that participation in online courses contributes to the development of critically important digital skills, including self-discipline, time management, and adaptability, which are highly valued skills in the modern labor market. Aspects of inclusivity are also highlighted, emphasizing that online platforms, with proper design, can ensure equal opportunities for students with disabilities, thus promoting educational equity. At the same time, the article analyzes a number of significant challenges and risks associated with the implementation of digital learning. The article separately analyzes the impact of online learning on student engagement and performance, considering its multidimensional nature, which includes behavioral, affective, cognitive, and social components. The article's conclusions summarize the psychosocial consequences for all participants in the educational process, including feelings of isolation and emotional burnout, and emphasize the need for a holistic, human-centered approach to supporting the online learning community that goes beyond simple technical implementation.

Keywords: online learning; digital skills; students; university; higher education.

Вступ. Останнє десятиліття ознаменувалося трансформацією у сфері вищої освіти, де онлайн-навчальні платформи стали невід'ємною частиною освітнього ландшафту. Ця зміна була прискорена глобальними подіями, такими як пандемія COVID-19, яка змусила заклади вищої освіти по всьому світу швидко адаптувати свої методи викладання та навчання до віддалених форматів [1]. Унаслідок цього онлайн-платформи

перетворилися на ключовий інструмент, що пропонує нові форми та можливості для навчання, які раніше були недоступними [20]. Вони не лише забезпечили безперервність освітнього процесу в умовах кризи, а й відкрили шлях до інноваційних педагогічних підходів та розширення доступу до знань.

Онлайн-навчальні платформи можна визначити як цифрові середовища або портали, що містять

освітній контент та ресурси, а також надають студентам все необхідне для навчання в одному місці: лекції, навчальні матеріали, можливості для взаємодії з викладачами та однолітками [19]. Їхня еволюція від базових цифрових ресурсів до складних екосистем відображає постійний розвиток освітніх технологій. Сучасні платформи є не просто сховищами інформації, а динамічними інтерактивними просторами, що підтримують різноманітні навчальні модальності та інструменти [4; 18]. Платформи значно розширили можливості вищої освіти, пропонуючи низку переваг, які сприяють підвищенню доступності, гнучкості та ефективності навчання для студентів університетів.

Аналіз останніх досліджень. Зростання популярності онлайн-освіти викликає ряд серйозних проблем, які вимагають наукового осмислення та вирішення. Серед основних викликів виділяють питання, пов'язані з безпекою даних, технічною інфраструктурою та готовністю педагогічних кадрів до змін. Посилення онлайн-освітньої діяльності створює значний ризик компрометації конфіденційних даних студентів [14]. Системи на основі штучного інтелекту для своєї роботи потребують доступу до великих обсягів детальної інформації, що виходить за межі традиційних студентських записів, що робить питання приватності та безпеки даних надзвичайно актуальними. Окрему увагу слід приділити проблемі алгоритмічної упередженості, яка може призвести до систематичної та небажаної несправедливості в автоматизованому виявленні закономірностей або прийнятті рішень. Це, своєю чергою, може підірвати принципи справедливості в широких масштабах [6]. Тому політики у сфері вищої освіти повинні забезпечити регулярну перевірку якості та відповідності моделей ІІІ освітнім цілям та завданням.

Заклади вищої освіти стикаються з обмеженнями щодо забезпечення надійного доступу до високошвидкісного інтернету, сучасних цифрових пристроїв та інших технологічних ресурсів [14]. Часто використовується суміш застарілих та сучасних систем, які не можуть безперешкодно інтегруватися, що спричиняє неефективність і технічні збої [11]. Ненадійна робота технологій та нестабільний Wi-Fi є поширеними причинами затримок у освітньому процесі [7]. Впровадження нових технологій може зустрічати опір з боку викладачів та адміністраторів. Цей опір часто зумовлений відсутністю загальних цифрових навичок або відчуттям власної некомпетентності в цифровому середовищі [9]. Для подолання цих бар'єрів необхідне сильне лідерство, яке сприятиме формуванню культури змін, ефективній комунікації та розвитку професійних мереж [10].

Мета статті – проаналізувати виклики та можливості впровадження онлайн-навчальних плат-

форм у сферу вищої освіти та дослідити їхній вплив на гнучкість навчання, економічну доступність, розвиток цифрових навичок студентів.

Виклад основного матеріалу. Однією з найважливіших переваг онлайн-навчання є його гнучкість, яка дозволяє студентам прогресувати у власному темпі, тим самим зменшуючи стрес та підвищуючи ефективність навчання [2]. Ця гнучкість є особливо цінною для студентів, які поєднують навчання з роботою або сімейними обов'язками, оскільки понад половина онлайн-студентів мають дітей вдома або працюють. Можливість виконувати курсові роботи у зручний для них час – ввечері, на вихідних або під час обідньої перерви – дозволяє студентам створювати графік, який найкраще відповідає їхній індивідуальній ситуації, не жертвуючи при цьому якістю освіти [15].

Притаманна онлайн-навчанню гнучкість сприяє підвищенню доступності освіти для різноманітних груп студентів, включаючи працюючих фахівців та тих, хто проживає у віддалених або недостатньо забезпечених районах. Ця адаптивність дозволяє долати географічні та часові бар'єри, які часто обмежують доступ до традиційної освіти. Така гнучкість, своєю чергою, може зменшити стрес, пов'язаний із жорсткими графіками, та потенційно підвищити ефективність навчання, оскільки студенти можуть оптимізувати свій навчальний графік відповідно до своїх пікових періодів продуктивності [2]. Цей механізм не лише розширює кадровий потенціал для вищої освіти, залучаючи тих, хто інакше був би відрахований, але й підтримує концепцію навчання протягом усього життя, перетворюючи освіту на більш студентоцентричну модель [15].

Онлайн-навчання часто виявляється більш економічно ефективним порівняно з традиційними форматами. Воно усуває потребу у фізичних ресурсах, таких як аудиторії та кампусні приміщення, а також значно скорочує транспортні витрати для студентів. Це робить вищу освіту більш доступною для ширшої демографічної групи, зменшуючи фінансовий тягар, який часто є значною перешкодою для здобуття освіти [12]. Онлайн-платформи полегшують навчання у власному темпі, дозволяючи студентам заглиблюватися в матеріал з тією швидкістю, яка їм підходить, що знижує стрес і підвищує ефективність навчання [2]. Цей підхід узгоджується з філософіями студентоцентричного навчання, де викладачі виступають посередниками, що вводять ідеї, ставлять питання та заохочують студентів до самостійного дослідження нових способів мислення.

Перехід до самостійного та персоналізованого навчання є фундаментальною зміною в педагогічному підході, що стала можливою завдяки онлайн-платформам [16]. Ця зміна ще більше підсилюється

інтеграцією штучного інтелекту, який може створювати високоадаптивні та індивідуалізовані навчальні досвіди, оцінюючи поточний рівень знань студентів, виявляючи прогалини та адаптуючи навчальний контент відповідно [20]. Такий розвиток переводить освіту від моделі “один розмір для всіх” до студентоцентричного, конструктивістського підходу [15]. У цій моделі технологія полегшує активну роль студента у побудові знань, а не пасивне їх отримання, дозволяючи їм поглинати нову інформацію незалежно та збиратися разом, щоб синтезувати цю інформацію в реальні знання з однокласниками та викладачами.

Участь в онлайн-курсах часто сприяє розвитку важливих цифрових навичок, які є цінними в сучасному світі. Студенти, які навчаються онлайн, демонструють покращені навички управління часом [2]. Це пояснюється тим, що онлайн-навчання вимагає більшої самостійності та самодисципліни, оскільки студенти несуть відповідальність за своє навчання [21]. Онлайн-курси можуть зміцнити такі навички, як комунікація, критичне мислення та адаптивність [8]. Необхідність ефективно працювати незалежно, без постійного нагляду, є високо цінованою навичкою серед роботодавців. Успішні онлайн-програми часто використовують орієнтаційні курси, щоб встановити очікування та прояснити відмінності між онлайн- та очним навчанням, допомагаючи студентам розвинути необхідну цифрову грамотність та навички самоорганізації [5; 7].

Онлайн-навчання відкриває тисячі курсів, розроблених для задоволення майже будь-яких індивідуальних цілей, від кар’єрних змін до зміцнення навичок. Це дозволяє установам розширювати свої можливості для людей, які проживають у регіонах з обмеженими освітніми можливостями, забезпечуючи доступ до високоякісних навчальних матеріалів та експертів з усього світу [15]. Це дозволяє студентам налагоджувати зв’язки з професіоналами та експертами у бажаній галузі, сприяючи професійному зростанню та збагачуючи їхній освітній досвід [4; 11]. Однією з найважливіших переваг технологій, що використовуються в онлайн-курсах, є їхня здатність забезпечувати повну участь студентів з інвалідністю, будь то вади зору, слуху чи фізичні вади. Це гарантує, що онлайн-освіта є інклюзивною та надає рівні можливості навчання для широкого кола студентів.

Чіткий акцент на доступності для студентів з обмеженими можливостями та нормативні вимоги до неї, включаючи субтитри для відео та альтернативний текст для зображень [17], підкреслюють ширший суспільний зсув у бік інклюзивної освіти. Це не просто технічна особливість, а відображення прихильності до освітньої рівності та визнання різноманітних навчальних потреб. Онлайн-платформи, при правильному проектуванні та дотриманні

цих стандартів, можуть демократизувати доступ до вищої освіти, усуваючи фізичні бар’єри, тим самим сприяючи рівності в освітніх можливостях, що виходить за рамки простої зручності [15].

Вплив онлайн-навчальних платформ на залученість та результативність студентів є багатограним і залежить від низки факторів, включаючи якість платформи, педагогічні підходи та індивідуальні характеристики студентів. Залученість студентів у вищій освіті розглядається як “мета-конструкт”, що включає екосистему студентів, викладачів, допоміжного персоналу та установ, які взаємодіють для створення збагачуючого університетського досвіду [3]. Вона проявляється як через позитивні, так і через негативні стани (наприклад, задоволення проти тривоги).

Наукові дослідження виділяють чотири виміри залученості студентів, які тісно пов’язані між собою. Це поведінкова, афективна, когнітивна та соціальна залученість [3]. Поведінкова залученість відображає активну участь студентів у освітньому процесі. Вона проявляється через їхню присутність на заняттях, старанність у виконанні завдань, активну участь у дискусіях, а також залученість до академічних та позакласних заходів. Цей вимір також охоплює наполегливість, з якою студенти долають труднощі, та кількість часу, який вони приділяють навчанню. Когнітивна залученість описує розумові зусилля та внутрішню мотивацію до навчання. Це готовність студента докладати інтелектуальних зусиль, зосереджувати увагу та осмислювати матеріал. Соціальна залученість показує, наскільки студент відчуває себе частиною освітнього середовища. Вона виражається у взаємодії та встановленні зв’язків з однолітками, викладачами та самим закладом вищої освіти. Афективна залученість стосується емоційного ставлення студента до навчання. Вона включає такі почуття, як інтерес, радість, задоволення, гордість, а також негативні емоції, як-от нудьга чи тривога. Позитивний емоційний стан значно впливає на успішність студента.

Позитивна залученість у всіх цих вимірах сприяє успіху студентів, включаючи підвищену увагу, занурення та здатність вирішувати проблеми [3]. Незважаючи на численні переваги, впровадження онлайн-навчальних платформ у вищій освіті стикається зі значними викликами, які охоплюють технічні, соціальні, етичні та організаційні аспекти.

Одним з найбільш нагальних викликів у впровадженні цифрового навчання є технічні та інфраструктурні обмеження. Ефективне цифрове навчання вимагає надійного доступу до високошвидкісного Інтернету, сучасних цифрових пристроїв та інших технологічних ресурсів як для студентів, так і для викладачів. Цифрові нерівності, що визначаються як відсутність доступу до цифрових ресурсів, залишається значним бар’єром, особливо в

сільській місцевості, де необхідна інфраструктура часто є недостатньою або повністю відсутньою [1]. Цей розрив впливає не лише на фізичний доступ до технологій, але й на рівень цифрової компетентності студентів, причому дослідження показують, що студенти першого курсу можуть мати вищий рівень цифрової компетентності, ніж студенти останніх курсів [21]. Зі збільшенням кількості освітніх заходів, що проводяться онлайн, конфіденційна інформація, включаючи студентські дані, піддається ризику компрометації. Це занепокоєння посилюється тим фактом, що багатьом закладам вищої освіти може бракувати фінансових ресурсів для інвестування в передові технології безпеки.

Зростаюча залежність від онлайн-платформ та ШІ для персоналізованого навчання та аналітики даних [13] створює значну етичну дилему щодо конфіденційності та безпеки даних студентів [1]. Швидкі темпи технологічних інновацій часто випереджають розробку надійних регуляторних рамок та інституційного потенціалу для захисту конфіденційної інформації, що призводить до “регуляторного відставання”, яке ставить студентів під загрозу. Це не просто технічна проблема, а етичний та політичний виклик. Зкладам вищої освіти необхідно активно вирішувати цю проблему, можливо, через нові політики або більші інвестиції, щоб підтримувати довіру та відповідати стандартам, що розвиваються [2].

Викладачі часто чинять опір онлайн-вищій освіті через низку занепокоєнь. До них належать побоювання щодо сприйнятої якості навчального досвіду, значні витрати часу, необхідні для переведення та викладання онлайн-курсів, а також відсутність прозорості або розуміння з боку адміністрації щодо онлайн-програм. У 2014 р. лише 28 % академічних керівників заявили, що їхні викладачі визнають онлайн-освіту легітимною формою навчання [10]. Викладачі можуть розглядати розробку онлайн-курсів як тягар, а не як покращення, через необхідність записувати лекції, створювати значущі завдання та можливості для залучення студентів, що вимагає значних початкових інвестицій часу. Існує також побоювання щодо збільшення кількості шахрайства в онлайн-курсах, що ускладнює оцінювання навчання та залученості студентів. Адміністративні проблеми, такі як відсутність розуміння того, як будувати ефективні онлайн-програми, нечіткі мотиви та неадекватна комунікація цінності онлайн-освіти, також сприяють опору [2].

Опір викладачів є не лише індивідуальною проблемою, а глибоко вкорінений в організаційній культурі, сприйнятті цінності та адміністративній підтримці. Хоча “відчуття терміновості”, створене зовнішніми факторами (наприклад, пандемією), може прискорити впровадження, стійкий успіх вимагає вирішення основних проблем щодо якості,

робочого навантаження та адміністративної прозорості. Це підкреслює, що впровадження технологій є фундаментальним викликом управління людськими та організаційними змінами. Подолання опору вимагає стратегічного підходу до управління змінами, включаючи прозору комунікацію, професійний розвиток, стимули та вирішення проблем академічної доброчесності та робочого навантаження [9]. Йдеться про зміну мислення та інституційних цінностей, а не просто про впровадження інструментів.

Висновки. Цифрове навчання, незважаючи на свої переваги, може мати значні емоційні та міжособистісні наслідки для всіх учасників освітнього процесу. Для викладачів перехід до онлайн-формату може призвести до почуття ізоляції та значного збільшення адміністративного навантаження. Наприклад, замість того, щоб відповідати на запитання в аудиторії, викладачі можуть опинитися перед необхідністю відповідати на сотні електронних листів [17]. Постійний час перед екраном та відсутність особистої взаємодії можуть призвести до емоційного виснаження та розмивання меж між робочим та особистим життям. Для студентів відсутність особистої взаємодії може призвести до зниження емоційної та соціальної залученості з викладачами та однолітками. Крім того, відмінності в доступі до необхідної технологічної інфраструктури можуть викликати підвищену тривогу, розчарування та плутанину [16].

Окрім технічних та освітніх викликів, онлайн-навчання має значні психосоціальні наслідки як для викладачів, так і для студентів. Збільшення адміністративного навантаження та потенціал ізоляції (для викладачів) та зниження емоційної/соціальної залученості (для студентів) підкреслюють, що цифровий перехід впливає на добробут та міжособистісні динаміки, а не лише на результати навчання. Це вимагає цілісного підходу до підтримки онлайн-навчальної спільноти, що виходить за рамки змісту курсу до загального добробуту учасників.

Перспективними напрямками подальших наукових досліджень є розробка інструментів для оцінювання soft-skills студентів в онлайн-форматі, а також вивчення впливу онлайн-освіти на психоемоційний стан викладачів і студентів.

REFERENCES

1. Alenezi, M. (2023). Digital Learning and Digital Institution in Higher Education. *Education Sciences*, No. 13(1), 88 p. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13010088>
2. Bitar, N. & Davidovich, N. (2024). Transforming Pedagogy: The Digital Revolution in Higher Education. *Education Sciences*, No. 14(8), 811 p. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14080811>
3. Bowden, J., Tickle, L. & Naumann, K. (2019). The four pillars of tertiary student engagement and success: a holistic measurement approach. *Studies in Higher Education*,

No. 46(6), pp. 1207–1224. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672647>

4. Cao, W. (2023). A meta-analysis of effects of blended learning on performance, attitude, achievement, and engagement across different countries. *Frontiers in Psychology*. 14:1212056. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1212056

5. Digital Literacy. Available at: <https://grovecenter.science.psu.edu/technology/digital-literacy>

6. FERPA Guidance. U.S. Department of Education. (2025). Available at: <https://studentprivacy.ed.gov/guidance>

7. Five Factors for Successful Online Learning. Available at: <https://www.ppic.org/blog/five-factors-successful-online-learning/>

8. From Passive to Active: Strategies to Boost Student Engagement in Virtual Learning. Available at: <https://insider.fiu.edu/from-passive-to-active-strategies-to-boost-student-engagement-in-virtual-learning/>

9. Gavrus, C., Petre, I. M. & Lupşa-Tătaru, D. A. (2025). The Role of e-Learning Platforms in a Sustainable Higher Education: A Cross-Continental Analysis of Impact and Utility. *Sustainability*, No. 17(7), 3032 p. DOI: <https://doi.org/10.3390/su17073032>

10. Kane, R. & Dahlvig, J. (2022). Traditional Faculty Resistance to Online Higher Education. *American Journal of Qualitative Research*, No. 6(2), pp. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.29333/ajqr/12125>

11. Loh, H., Jaarsveld, G., Mesutoğlu, C. & Baars, M. (2024). Supporting social interactions to improve MOOC participants' learning outcomes: a literature review. *Frontiers in Education*, No. 9. DOI: 10.3389/educ.2024.1345205.

12. Mate, K. & Weidenhofer, J. (2021). Considerations and strategies for effective online assessment with a focus on the biomedical sciences. *FASEB Bioadv*, No. 4(1), pp. 9–21. DOI: 10.1096/fba.2021-00075.

13. Ocen, S., Elasu, J., Aarakit, S. & Olupot, C. (2025). Artificial intelligence in higher education institutions: review of innovations, opportunities and challenges. *Frontiers in Education*, 10, 1530247. DOI: 10.3389/educ.2025.1530247

14. Ogonji, M., Okeyo, G. & Wafula, J. (2020). A survey on privacy and security of Internet of Things. *Computer Science Review*, No. 38. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cosrev.2020.100312>

15. Peck, D. (2025). What is eLearning? eLearning explained. Available at: <https://www.devlinpeck.com/content/what-is-elearning>

16. Pedagogical Strategies And Practices. Available at: <https://www.montclair.edu/itds/digital-pedagogy/pedagogical-strategies-and-practices/>

17. Weigel M. MOOCs, online learning: Research roundup. Available at: <https://journalistsresource.org/education/moocs-online-learning-research-roundup/>

18. What is a learning management system (LMS)? Available at: <https://www.sap.com/products/hcm/corporate-lms/what-is-lms.html>

19. What is an online learning platform? Available at: <https://www.idtech.com/blog/what-is-an-online-learning-platform>

20. What Is Blended Learning? Definition, Models and Benefits. (2025). Available at: <https://www.augusta.edu/online/blog/what-is-blended-learning>

21. Zou, Y., Kuek, F., Feng, W. and Cheng, X. (2025). Digital learning in the 21st century: trends, challenges, and innovations in technology integration. *Frontiers in Education*, No. 10, 1562391. DOI: 10.3389/educ.2025.1562391

Стаття надійшла до редакції 21.08.2025



“Майбутнє освіти – це діалог між розумом і серцем”.

Тригорій Сковорода
український філософ, педагог

“Робота педагога полягає не стільки в навчанні всьому, чому можна навчитися, а у вихованні любові і поваги до знань”.

Джон Локк
англійський філософ

“Доброта – це найбагородніша зброя”.

Томас Фуллер
англійський церковний діяч, історик

“Чітка мета – перший крок до будь-якого досягнення”.

Вільям Клімент Стоун
американський бізнесмен, меценат

“Критика вимагає куди більше культури, ніж творчість”.

Оскар Уайльд
ірландський поет, драматург



ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ: РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ТА ЦИФРОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГІВ

УДК [373.5:[005.336.2:004]]-051-052
DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.342320>

*Діана Косюхно, аспірантка кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Львівського національного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9262-5318>*

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ: РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ТА ЦИФРОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГІВ

На сьогоднішній день, відбувається цифрова трансформація суспільства, яка в свою чергу, становить нові вимоги до системи освіти в Україні. Інформаційно-комунікаційна компетентність має стратегічне значення та є одним із основних елементів сучасної освіти, яка орієнтована на розвиток ключових і трансверсальних компетентностей. У статті висвітлено актуальність формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів та значення у контексті сучасної освіти. Проаналізовано взаємозалежність між розвитком інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів базової середньої освіти та цифровою компетентністю вчителя. Розглянуто положення Рамки цифрової компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників, які висвітлюють потреби професійного розвитку вчителів для ефективного використання цифрових технологій в освітньому процесі не лише як засобів навчання, а й як можливість формування особистості, що здатна адаптуватися у цифровому середовищі.

***Ключові слова:** інформаційно-комунікаційна компетентність; ключові компетентності; інформація; трансверсальні компетентності; цифрова компетентність.*

Лит. 8.

*Diana Kosiukhno, Postgraduate Student of the General Pedagogy and
Higher Education Pedagogy Department,
Lviv Ivan Franko National University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9262-5318>*

DIGITAL TRANSFORMATION OF MODERN EDUCATION: DEVELOPMENT OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF STUDENTS AND DIGITAL COMPETENCE OF TEACHERS

Today, society is undergoing a digital transformation, which imposes new demands on the education system in Ukraine. Informational and communicational competence has strategic value and is one of the key elements of modern education focused on the development of key and transversal competencies. This article highlights the relevance of developing information and communication competence of students and its significance in the context of contemporary education. The author analyzed the interdependence between the development of information and communication competence of students of basic secondary education and the digital competence of teachers. The author considered the provisions of the Digital Competence Framework for pedagogical and scientific-pedagogical staff, which outlines the need for professional development of teachers for the effective use of digital technologies in the educational process, not only as tools but also as a means of developing individuals capable of adapting to the digital environment. In the era of digitalization and technological progress, competence and knowledgeability in the field of information and communication technologies define self-improvement, personal growth, and enable the development of professional success strategies. The ease of accessing information can lead to information overload among students of basic secondary education, as they are constantly influenced by a flow of information. Therefore, the ability to work with information has become a necessity today. The development of information and communication competence allows us to analyze, evaluate, and interpret information, and also to determine its relevance for achieving educational objectives and goals, and to select the necessary materials. Considering the current global needs, there is a demand for research on the level of information and communication competence among students of general education institutions, as well as for identifying ways to develop an educational process that meets modern characteristics and trends and ensures the formation of a competitive individual.

***Keywords:** information and communication competence; key competencies; information; transversal competencies; digital competence.*

Постановка проблеми. Умови сучасного світу, потребують особистостей, які вміють використовувати власні знання та навички у високоавтоматизованому інформаційному суспільстві, критично мислити, самореалізовуватися, адаптуватися до постійних змін умов життя, мати високо ефективну комунікаційну здат-

ність, швидко реагувати на потреби соціуму. Інформаційний переворот, який відбувається завдяки широкому використанню інформаційно-комунікаційних технологій, створює умови для виникнення нових професій, що потребують інформаційно-комунікаційних компетентностей, цифрової та медіаграмотності. Саме тому, формування інформаційно-

комунікaційної компетентності у здобувачів базової середньої освіти є основною умовою сучасної освіти, що включає розуміння цифрових середовищ, критично аналізувати, обробляти, зберігати та передавати інформацію за допомогою використання цифрових засобів та ІК-технологій, кібербезпеку тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогоднішній день, дослідження інформаційно-комунікaційної компетентності учнів. представлена у публікаціях вітчизняних та зарубіжних авторів. Зокрема, Г. Дженкінса, А. Мартіна, Д. Белшоу, спрямовують свої дослідження цифрової грамотності, не просто як навички роботи з технікою, а вмінь правильно розуміти, аналізувати створювати інформацію й оперувати нею. Особливості формування інформаційно-комунікaційної компетентності здобувачів базової середньої освіти висвітлено у працях Н. Бібік, М. Бойко, О. Кривоноса, М. Морзе. Впровадження ІК-технологій в освітній процес описано у роботах В. Бикова, О. Овчарук та М. Голваня.

Мета статті: проаналізувати особливості формування інформаційно-комунікaційної компетентності школярів, яка необхідна в сучасному інформаційно орієнтованому середовищі; розкрити значення цифрової компетентності педагогів, як чинника, що впливає на ефективність становлення компетентностей учнів, освітній процес та відповідність вимогам часу.

Виклад основного матеріалу. Інформаційно-комунікaційна компетентність є багатофункціональною й може ефективно використовуватися, не тільки у професійній діяльності, а й у різних сферах життя. Відповідно до цього ІК-компетентність є трансверсальною компетентністю, яка дозволяє переносити набуті знання та навички для розв'язання життєвих ситуацій та підвищує можливість формування предметних компетентностей [1].

Трансверсальна компетентність – це знання та навички, які мають уніфікований характер, можливість підлаштовуватися до змін суспільства та задовольняти зміни часу, адаптуватися до нових умов, здатність до самовдосконалення, готовність до інновацій, вмотивованість та стійкість до реалізації знань та вмінь у різних контекстах [7].

Трансверсальні компетентності, не пов'язані із конкретними можливостями, знаннями або здатністю виконувати лише певну діяльність. Безпосередньо, це навички, які можна використовувати у різних, як життєвих та професійних ситуаціях, для того, щоб адаптуватися до постійних змін й створити власну професійну ідентичність. На сьогоднішній день, саме такі компетентності набувають особливого значення серед учнів загальноосвітніх закладів [7].

Усі ключові компетентності є рівнозначними та необхідними для формування особистості. Основ-

ними умовами є: комунікaція, критичне мислення, ініціативність, творчий потенціал, адаптивність, вміння вирішувати поставлені задачі тощо. Рада Європи зазначила основні компетентності, які необхідні для становлення успішної особистості у різних сферах. Сюди входили: знання рідної мови, спілкування іноземними мовами, цифрова компетентність, соціальна та математична компетентність, компетентності у галузі науки та технологій, культурна компетентність, громадянська та підприємницька компетентність. На основі вищезазначених рекомендацій, було розроблено стандарти для реалізації Концепції Нової Української Школи [3].

Компетентності можна поділити на:

1. Фахові або предметно-спеціальні компетентності – це компетентності, які чітко орієнтовані на конкретний навчальний предмет, розвиваються у ході навчання, є основою освітнього процесу, передбачають знання, вміння та навички, що необхідні для аналізу, інтерпретації та розв'язання задач чи ситуацій лише певної галузі.

2. Загальні компетентності – це інтегрована здатність учнів у вигляді знань, умінь, навичок, цінностей та ставлень, які не прив'язані до конкретного навчального предмета, але враховуються при розробці освітніх програм й дозволяють діяти не тільки у рамках освітнього процесу, а й у різних життєвих ситуаціях [7].

Академічні та наукові публікації вказують різні визначення терміну “компетентність”. Останнім часом, таке поняття стало привертати увагу дослідників, для того, щоб ефективно здійснювати підготовку фахівців. Так до прикладу, ЮНЕСКО трактує поняття “компетентність”, як сукупність знань, цінностей, навичок, що застосовуються навіть у повсякденному житті. Натомість, експерти Європейського Союзу, визначають компетентність, як можливість застосовувати нові знання та навички у нових відповідних ситуаціях.

Експерти міжнародної програми DeSeCo, які працюють над оновленням сучасного змісту освіти, тлумачать компетентність – як здатність задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, виконувати завдання й здійснювати відповідну навчальну або професійну діяльність. Кожна компетентність базується на взаємоузгодженому комплексі поглядів, цінностей когнітивних здібностей, знань, навичок та поведінкових реакцій, тобто на всьому, що необхідно для активної діяльності й виконання поставлених завдань. Міжнародна рада стандартів для навчання, виконання та інструктажів, вказує на те, що поняття “компетентність”, включає сукупність знань, умінь та навичок, які дозволяють окремим особам ефективно виконувати навчальну чи професійну діяльність у цілому, або ж регулювати певні функції та фактори, які необхідні для досяг-

нення поставленої мети. Варто підкреслити, що “компетеність”, дозволяє вирішувати не тільки поставленні завдання та цілі, а й ідентифікувати, аналізувати проблемну ситуацію у контексті поставлених завдань.

Поняття “інформація” залишається суперечливим у науці й на сьогоднішній день, адже широко використовується, часто змінюється, набуває різних варіацій. Походить від латинського слова “informatio”, що трактується, як пояснення, виклад фактів чи подій.

Закон України “Про інформацію”, вказує термін інформація, як будь-які дані, що можуть зберігатися на фізичних носіях, або відображатися в електронній формі [4]. Багато науковців стверджують, що неможливо знайти спільне пояснення терміну “інформація”, оскільки, поняття позначає не конкретні дані, а є основою для всебічного розвитку людини у різних сферах життя і є основним поштовхом для того, щоб сформувати сучасне суспільство.

Сучасним етапом розвитку людства є інформаційне суспільство, основою якого є інформаційно-комунікаційні технології, що дозволяють отримувати, обробляти, поширювати інформацію. Вчені виокремлюють декілька етапів переходу людства до інформаційної епохи: інформаційні, технологічні, мережеві, соціальні, культурні, методологічні, прогностичні, епістемологічні, адміністративно-політичні, синергетичні, інституційні.

У 2018 р. Комісія Європейського Парламенту та Рада Європейського Союзу прийняли нову рекомендацію, щодо ключових компетентностей для навчання протягом життя. Саме цифрова компетентність є однією із ключових і трактується, як впевнене, критичне та відповідальне використання цифрових технологій навчання, провадження професійної діяльності та взаємодії у суспільстві. Інформаційно-комунікаційна компетентність включає, як саму інформацію, та й інформаційну грамотність, комунікацію, створення цифрового контенту, питання пов’язані з кібербезпекою та інтелектуальною власністю.

Основною умовою формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів загальноосвітніх закладів, є цифрова компетентність вчителя, щоб в свою чергу, передбачає використання інформаційно-комунікаційних компетентностей під час провадження власної професійної діяльності, розуміння вчителем інформаційного середовища та нових інформаційних тенденцій. Таким чином, традиційна модель освітнього процесу трансформується у багатокомпонентну [8].

У ХХІ ст. розвиток цифрової грамотності та інформаційно-комунікаційної компетентності є ключовим для розвитку особистості, професійної діяльності й адаптації до інновацій. У 2022 р. було

розроблено “Рамку цифрової компетентності освіти” у якій представники ЮНІСЕФ заклали основні принципи інформатизації та навчання протягом життя для Європи та Центральної Азії. Дефініція цифрової грамотності представлена у вигляді умінь та навичок, що передбачають використання інформаційних та комунікаційних технологій для створення, обробки та передачі інформації. Документ надає чіткі пояснення, що стосуються цифрових компетентностей, які необхідні освітянам для створення відповідних умов для використання інформаційних технологій, впровадження інновацій, створення ефективних освітніх середовищ з метою мотивації здобувачів освіти до навчання протягом життя, підвищення рівня знань та навичок, які необхідні для подальшої професійної діяльності.

Цифрова компетентність – це система знань, умінь та навичок та ціннісних орієнтирів, що необхідні для використання інформаційно-комунікаційних технологій та дозволяють впроваджувати їх у навчальну й професійну діяльність. Саме таке трактування цифрової компетентності у документі “Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації”, що впроваджений у 2021 р. [5].

Однією із потреб сьогоднішнього цифрового суспільства є комплексна здатність педагогічних працівників використовувати інформаційно-комунікаційні технології, мережу Інтернету, користуватись автоматизованими цифровими системами у своїй професійній діяльності для створення сучасного освітнього простору, й таким чином, формувати інформаційно-комунікаційну компетентність, як у вчителів, так і в здобувачів освіти [6].

Проект “Рамки цифрової компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників” від 2021 р., визначає ключовою компетентністю – цифрову компетентність, що необхідна для навчання протягом усього життя. Саме цей документ визначає рівні, структуру та критерії цифрової компетентності педагогічного та науково-педагогічного працівника, які ефективно впливатимуть на розвиток компетентностей учнів в освітньому процесі. Зокрема, вказано критерії рівнів володіння цифровою компетентністю педагогічних та науково-педагогічних працівників:

- А1 (початківець) – найпростіший, базовий рівень, який потребує виконання елементарних завдань, часткове використання інформаційно-комунікаційних технологій для підсилення сприйняття знань у вигляді наочності та мотивації учнів.

- А2 (користувач) – базовий рівень, який передбачає не тільки виконання шаблонних завдань, а й самостійне використання інформаційно-комунікаційних технологій за допомогою інструкцій, або чітких рекомендацій для оптимізації професійної діяльності.

- B1 (інтегратор) – використання інформаційно-комунікаційних технологій на достатньому рівні, виконання не шаблонних завдань відповідно до потреб, застосування в освітній процес з певною періодичністю для навчання.

- B2 (творець-експериментатор) – високий рівень володіння компетентністю, що виявляє виконання завдань різної складності відповідно до потреб, наставництво у користуванні технологій для колег, вибір найефективніших шляхів та методів використання в залежності від очної, дистанційної, змішаної, індивідуальної чи групової форм навчання.

- C1 (лідер-новатор) – експертний рівень володіння компетентністю, здатність виконувати завдання високого ступеня складності відповідно до потреби та навчати інших, постійне та усвідомлене впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес з метою підвищення ефективності навчання та формування цієї компетентності в учнів [2].

Рамка цифрової компетентності педагогічних та науково-педагогічних працівників дозволяє створювати освітні програми відповідно до інформатизації суспільства та сучасних умов, сприяє впровадженню інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес з метою використання інноваційних методів навчання та в подальшому ефективного формування інформаційно-комунікаційних компетентностей здобувачів освіти. Рамка допомагає педагогам відбирати методи, інструменти й ресурси які дозволяють організовувати дистанційне навчання для взаємодії з учнями, використовувати тренінги, вебінари, семінари для підвищення цифрової грамотності, підвищувати рівень самонавчання.

Рамка цифрової компетентності постійно оновлюється, є динамічним документом, що може адаптуватися до різних інновацій сучасного цифрового життя.

Висновки. Інформаційно-комунікаційна компетентність – це одна із базових компетентностей XXI ст., що є вирішальною у цифровій трансформації суспільства та залишається ключовою умовою для створення якісного, сучасного та гнучкого освітнього процесу. ІК-компетентність здобувачів базової середньої освіти включає здатність швидко шукати інформацію, проводити якісний аналіз та критично оцінювати дані, створювати й обмінюватися інформацією, а також безпечно користуватися інформаційно-комунікаційними технологіями під час навчання та у повсякденному житті. Важливу роль у формуванні ІК-компетентності школярів відіграє вчитель, що має володіти технічними навичками, застосовувати інноваційні методики з використанням інформаційно-комунікаційних технологій та бути фасилітатором в інформаційно-цифровому просторі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кінд-Войтюк Н. Сучасний вчитель історії та інформаційно-комунікаційна компетентність на уроках у Новій Українській Школі. *Літопис Волині*. 2021. Вип. 24. С. 103–107.
2. Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників (проект). 2021. Київ: dComFra Project. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2622-ramka_cifrovoi_kompetentnosti_pedagogicnih_j_naukovo_pedagogicnih.pdf
3. Макеєв С.Ю. Розвиток поняття про ключові компетентності у працях європейських та українських вчених. *Академічні студії. Серія: Педагогіка*. 2022. Вип. 1(4). С. 143–151.
4. Про інформацію. Закон України від 2 жовтня 1992 р. № 2657-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-12#Text>
5. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів щодо її реалізації. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 березня 2021 р. № 167-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text>
6. Сухомлин О.А. Дидактичні засади формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей: дис. ... док. філософ.: 011 – Освітні, педагогічні науки. Київ, 2023. 263 с.
7. Ткаченко Н., Веніцин Ю. Трансверсальні компетентності: еволюція поняття через призму контекстів. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. Вип. 5(7). С. 1–14.
8. Черненко А. Інформаційно-цифрова компетентність як ключова вимога сучасної української освіти. *Освітні виклики*. 2021. № 2 (т. 26). С. 38–51.

REFERENCES

1. Kind-Voytyuk, N. (2021). Suchasnyi vchytel istorii ta informatsiino-komunikatsiina kompetentnist na urokakh u Novii Ukrainskii Shkoli [The modern history teacher and information and communication competence in New Ukrainian School lessons]. *Chronicle of Volyn*, No. (24), pp. 103–107. [in Ukrainian].
2. dComFra Project. (2021). Kontseptualno-referentna Ramka tsyfrovoi kompetentnosti pedahohichnykh y naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv (proiekt) [Conceptual reference framework of digital competence for pedagogical and academic staff (project)]. Available at: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2622-ramka_cifrovoi_kompetentnosti_pedagogicnih_j_naukovo_pedagogicnih.pdf [in Ukrainian].
3. Makeiev, S.Yu. (2022). Rozvytok poniattia pro kliuchovi kompetentnosti u pratsiakh yevropeiskykh ta ukrainiskykh vchenykh [Development of the concept of key competencies in the works of European and Ukrainian scholars]. *Academic Studies. Series: Pedagogy*, No. 1(4), pp. 143–151. [in Ukrainian].
4. Verkhovna Rada of Ukraine. (1992, October 2). *Pro informatsiiu* [On Information]. (Law No. 2657-XII). Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-12#Text> [in Ukrainian].
5. Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku tsyfrovyykh kompetentnosti ta zatverdzhennia planu zakhodiv shchodo yii realizatsii [Cabinet of Ministers of Ukraine. (2021, March 3). On the approval of the Concept of digital competence development and the action plan for its implementation]. (Order No. 167-r). Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

6. Sukhomlyn, O.A. (2023). *Dydaktychni zasady formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti studentiv filologichnykh specialties* [Didactic principles of forming digital competence in students of philological specialties]. *PhD thesis*. Institute of Pedagogy of National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Kyiv, 263 p. [in Ukrainian].

7. Chernenko, A. (2021). *Informatsiino-tsyfrova kompetentnist yak kliuchova vymoha suchasnoi ukrainskoi osvity* [Information and digital competence as a key requirement of modern Ukrainian education]. *Education Challenges*, No. 2(26), pp. 38–51. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 08.08.2025

УДК 37.013:2-13

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.336512>

Володимир Лобков, студент III курсу бакалаврату
Навчально-наукового інституту права, психології та інноваційної освіти
Національного університету “Львівська політехніка”
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9187-9280>

ПОРІВНЯЛЬНА МІФОЛОГІЯ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено потенціал порівняльної міфології як інструмента гуманізації освіти. Проаналізовано міфологічні структури різних культур, з'ясовано їхню роль у формуванні універсальних цінностей, моральної свідомості, емпатії та міжкультурної толерантності. Наголошено на наративній природі міфів, що сприяє емоційному зануренню учнів у навчальний матеріал, розвитку уяви, символічного мислення та етичної рефлексії. Розглянуто можливості інтеграції міфології в освітній процес через літературу, культурологію, психологію, мистецтво, масову культуру, зокрема відеоігри. Показано, що архетипи, образи та сюжети міфів залишаються актуальними засобами пізнання світу й себе у сучасному суспільстві. Обґрунтовано, що вивчення міфології сприяє формуванню цілісної, культурно свідомої та морально відповідальної особистості.

Ключові слова: порівняльна міфологія; міфи; освітній процес; освітні програми; архетипи; гуманізація освіти.

Літ. 11.

Volodymyr Lobkov, Third Year Bachelor Student of the
Educational and Research Institute of Law,
Psychology and Innovative Education,
Lviv Polytechnic National University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9187-9280>

COMPARATIVE MYTHOLOGY IN THE CONTEXT OF HUMANIZATION OF EDUCATION

This article investigates the pedagogical and cultural potential of comparative mythology within the framework of educational humanization. Through the analysis of mythological structures and archetypal motifs across various world cultures, it highlights how myths reflect collective experiences, value systems, and symbolic thinking. The study demonstrates that engaging students in comparative mythological narratives fosters intercultural dialogue, promotes tolerance, and develops a deeper understanding of both cultural diversity and universal human values. Myth is presented not merely as a historical or literary artifact but as a dynamic educational tool capable of shaping empathetic, morally reflective, and culturally aware individuals. The article further explores the narrative and emotional richness of mythological content, emphasizing its efficacy in stimulating imagination, ethical reasoning, and self-reflection. Drawing on thinkers such as K.Jung, Eliade, and D.Campbell, it outlines how myth helps process internal conflicts and life transitions by offering archetypal frameworks for meaning-making. In this context, myths become crucial for the development of students' symbolic and critical thinking, contributing to the formation of integral personalities capable of engaging with complex moral and existential questions. Moreover, the article analyzes how mythology permeates contemporary popular culture—especially video games, films, and literature—providing learners with tools to decode the mythological subtexts of modern narratives. This integration of comparative mythology into education is proposed as a means to enrich interdisciplinary curricula, fostering a holistic approach to knowledge and identity formation. Overall, the study positions mythology as a vital medium through which education can cultivate not only cognitive skills but also emotional, ethical, and cultural competencies in students, making it a cornerstone of humanistic pedagogy.

Keywords: comparative mythology; myths; educational process; educational programs; archetypes; humanization of education.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому дискурсі дедалі виразніше постає потреба у переосмисленні гуманітарної складової навчального процесу. Гуманізація освіти передбачає не лише формальне включення гуманітарних дисциплін до навчальних прог-

рам, а й створення умов для розвитку цілісної, культурно укоріненої особистості, здатної до критичного мислення, етичного самовизначення та інтеркультурного діалогу. Водночас досвід освітньої практики засвідчує певну маргіналізацію традиційних гуманітарних знань, зокрема міфології,

яка нерідко трактується як архаїчна, несучасна або суто академічна галузь знання. Проте саме порівняльна міфологія – як інтердисциплінарна царина, що поєднує елементи історії, філософії, літературознавства, культурології, релігієзнавства та когнітивної науки – здатна стати ефективним інструментом гуманізації освітнього процесу. Проблема полягає в тому, що потенціал порівняльної міфології як освітнього ресурсу залишається недостатньо дослідженим і слабо інтегрованим у педагогічну практику, зокрема у сферу формування світоглядної чутливості, культурної рефлексії та емпатії. Постає необхідність осмислення, яким чином систематичне вивчення міфів різних культур сприяє вихованню толерантності, уявлення про універсальні й відмінні риси людського буття, а також формує метакогнітивні навички розуміння символічного мислення та наративних структур. Отже, науково-освітній інтерес до порівняльної міфології потребує не лише філологічної або історико-релігієзнавчої інтерпретації, а й переорієнтації в бік педагогічної інновації – розкриття її потенціалу як інструменту культурної і світоглядної гуманізації освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання міфології в педагогіці має глибоку традицію – як інструмент культурного виховання, розвитку уяви, символічного мислення та етичного формування. Цілий ряд провідних педагогів і мислителів прямо або опосередковано включали міфологію в освітню практику чи концепцію виховання. С. Рик у статті “Педагогічна міфологія в українському освітньому просторі” вказує на причини та джерела виникнення і функціонування міфологічних сюжетів в навчальному середовищі. Підкреслює той факт, що міфологічні сюжети про богів були першими педагогічно-виховними, дидактичними засобами, за допомогою яких молоде покоління переймало традиції та досвід предків. Автор також аналізує вплив міфотворчості на педагогічну науку та освіту [3]. Л. Doherty у своїй праці “Theory and the Teaching of Mythology” висвітлює специфіку зростаючого впливу міфу на педагогічну науку, освіту і практику в умовах поглиблення інтеграційних процесів. Здійснює постановку питання про виокремлення міфології в окрему галузь теоретичного знання [6]. Л. Goldstein у статті “The Pedagogical Power of Myth in Teacher Education” зазначає, що в процесі навчання та виховання важливо знати, на якому етапі життя людина починає потрапляти під вплив міфічних уявлень. Авторка розкриває значення деміфологізації вітчизняної та європейської освітніх систем і акцентує на тому, що кожна міфологема приховує в собі як негативні, так і позитивні аспекти. Педагоги повинні володіти стратегією управління міфологічними процесами у сфері освіти; знати природу і функціональність педагогічної міфології, бачити позитивний і негативний потенціал міфів, вміти активізувати корисні та нейтралі-

зувати шкідливі наслідки їх дії [7]. Б. Беттельхейм психоаналітик і педагог у книзі “The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales” показав як казки (форми міфу) допомагають дітям опрацьовувати внутрішні конфлікти, страхи, комплекси. Його підхід глибоко вплинув на дитячу педагогіку в США та Європі [9]. Р. Mesquida, F. Maurício, E. Bernz у статті “The Pestalozzi Method: Mathematics as a Way to the Truth” окреслюють вчення Йогана Генріха Песталоцці, який хоч і не працював з міфологією безпосередньо, але його принцип “виховання серця, розуму й руки” створив гуманістичну платформу, на якій пізніше розвивалися підходи, що включали казки й міфи. Він наголошував на важливості розвитку вродженого потенціалу дитини в гармонії з природою; така ідея добре узгоджується з символічними й космогонічними міфами [8]. Драма-терапія Еліаса Морено передбачає використання міфів у формі театральної гри чи драма-терапії, що стало засобом психоемоційної реабілітації та творчого розвитку в педагогіці особливих потреб і емоційного навчання. У багатьох країнах створюються інтердисциплінарні курси, які поєднують міфологію, літературу, релігієзнавство, мистецтво, історію та філософію для формування цілісного світогляду учня. Наприклад, освітні програми, натхненні ідеями К. Юнга, Р. Штайнера чи Д. Кемпбелла з’являються в альтернативних школах і програмах “психологічної грамотності”.

Мета дослідження. Метою даного дослідження є обґрунтування значення порівняльної міфології як інструменту гуманізації сучасної освіти, а також виявлення шляхів її інтеграції у навчальний процес з метою формування культурної чутливості, критичного мислення, уявлення про світоглядне розмаїття та символічне мислення в учнівської та студентської молоді. Реалізація цієї мети дозволить посилити гуманітарну складову освітнього процесу, сприяючи становленню особистості, здатної до усвідомленого сприйняття культурної спадщини людства та відповідального включення у глобальні ціннісні й світоглядні процеси.

Виклад основного матеріалу. У сучасній парадигмі освіти особлива увага приділяється гуманізації навчального процесу – орієнтації на розвиток особистості, її моральних та культурних цінностей. У цьому контексті порівняльна міфологія виступає як потужний інструмент формування світогляду, сприяючи глибшому розумінню універсальних архетипів та міжкультурного діалогу. Залучення міфологічного матеріалу в освітню практику дозволяє інтегрувати гуманістичні принципи в процес пізнання, формуючи критичне мислення, емпатію та етичну свідомість. Порівняльна міфологія передбачає аналіз і зіставлення міфів різних народів з метою виявлення спільних структур, сюжетів і символів, що відображають фундаментальні аспекти людського буття. Через інтерпретацію образів ге-

роя, жертви, творення та трансформації освітній процес набуває екзистенційного виміру. Наприклад, аналіз міфів про культурних героїв (Геракл, Гільгамеш, Прометей) дозволяє учням осмислити поняття відповідальності, жертвності та боротьби з обставинами. Такі теми сприяють розвитку морального мислення та ідентифікації з ідеалами, що мають гуманістичне значення [7, 159]. Порівняння міфологічних структур різних культур актуалізує проблему культурної різноманітності, водночас відкриваючи шлях до усвідомлення універсальних цінностей. Освітній процес побудований на міжкультурному діалозі, дозволяє формувати толерантність, повагу до іншого та глибше розуміння соціокультурного контексту. Наративна природа міфології є особливо ефективною з педагогічної точки зору. Вона забезпечує занурення в емоційно-насичені історії, що апелюють до уяви та етичного чуття учня. Такий підхід дозволяє не лише передавати знання, а й формувати цілісну особистість, здатну до співпереживання, моральної оцінки та саморефлексії. Порівняльна міфологія в контексті гуманізації освіти – це надзвичайно багатий і перспективний напрям, що дозволяє переосмислити роль освіти як не лише інструменту передачі знань, а й простору формування цілісної, культурно свідомої та емпатичної особистості. Концептуалізувати це поєднання можна певним чином, розглядаючи більш детальніше [6, 193].

Отже, порівняльна міфологія – це галузь гуманітарного знання, що вивчає подібності, відмінності, мотиви та структури міфів різних культур. Вона охоплює архетипічні сюжети (наприклад, герой, мудрий старець, апокаліпсис, космогонія); символіку (дерево життя, змії, вогонь, вода, небо тощо); універсальні функції міфу – пояснення світу, формування колективної ідентичності, психологічне осмислення досвіду (К. Юнг, Еліаде, Д. Кемпбелл, К. Леві-Стросс та інші). Порівняльна міфологія справді виходить за межі простого вивчення давніх оповідей, стаючи потужним інструментом гуманізації освітнього процесу. Вона актуалізує проблему культурної різноманітності, водночас відкриваючи шлях до усвідомлення універсальних цінностей. Цей парадокс є джерелом її педагогічної ефективності. Коли учні занурюються у міфи різних народів – від скандинавських саг до африканських легенд, від давньогрецьких трагедій до індійських епосів – вони бачать, як по-різному люди осмислювали світ, вибудовували моральні кодекси та відповідали на фундаментальні питання буття. Це розуміння культурної різноманітності виховує повагу до “іншого”, його світогляду та традицій, що є критично важливим для міжкультурного діалогу [5, 214].

Аналізуючи міфологічні структури, учні можуть краще зрозуміти соціокультурний контекст і розвиток цивілізацій, а також побачити, як міфи продовжують впливати на сучасну культуру, мову

та колективне несвідоме. Міфи є дзеркалом суспільства, що їх створило. Вони відображають соціальну структуру, цінності, страхи, надії та ідеали певного народу в певний історичний період. Міфи – це історії, які, на відміну від сухих фактів, забезпечують занурення в емоційно насичені розповіді. Вони апелюють до уяви та етичного чуття учня, роблячи навчання захоплюючим та незабутнім. Через героїчні подорожі, моральні дилеми богів, або випробування людей, учні не лише отримують знання, а й емоційно співпереживають, що сприяє глибшому засвоєнню матеріалу [4, 18]. Саме через ці наративи та їхній символізм відбувається формування цілісної особистості, здатної до отождолення з міфологічними героями та їхніми випробуваннями, що і розвиває емпатію. Міфи часто є джерелом моральних уроків та етичних конфліктів, що спонукає учнів до обговорення та формування власних моральних суджень. Роздуми над універсальними питаннями, піднятими у міфах (світ життя, смерть, призначення), спонукають до самопізнання та пошуку власного місця у світі. Міфи, як показані у працях К. Юнга, М. Еліаде, Д. Кемпбелла, допомагають опрацьовувати внутрішні конфлікти, страхи, бажання, виражаючи їх у символічній формі та обґрунтовуючи соціальні норми, ритуали, традиції. Міфи – це мова глибинної людськості. Їх включення в освіту сприяє формуванню міжкультурного діалогу, розвитку символічного мислення, психологічній інтеграції досвіду, підвищенню естетичної і моральної чутливості, вихованню самоусвідомлення. Порівняльний аналіз міфів дозволяє учням побачити спільне в культурах, які зовні виглядають різними. Це основа толерантності, взаєморозуміння, побудови миру. Міфологія активізує абстрактне, образне, метафоричне мислення – фундамент для філософії, літератури, мистецтва. Міфи допомагають молодій людині осмислити етапи життя (ініціація, випробування, втрати), долати кризи через архетипічні моделі. Міфи містять у собі моральні дилеми, етичні запити – на матеріалі яких можна будувати діалог про добро і зло, справедливість, відповідальність. Знання міфів власної культури та інших дозволяє учню відчувати приналежність до спільної людської історії. Це формує гідність, повагу до предків і майбутніх поколінь [10, 69].

Саме тому порівняльна міфологія є надзвичайно багатим і перспективним напрямом для гуманізації освіти. Вона дозволяє переосмислити роль освіти не лише як інструменту передачі знань, а й простору формування цілісної, культурно свідомої та емпатичної особистості. Порівняльна міфологія навчає не лише про минуле, а й про вічні питання людського буття, відкриваючи шлях до глибинного самопізнання та розуміння “іншого”. Гуманізація освіти – це орієнтація освітнього процесу на розвиток особистості, її етичного, естетичного, емоцій-

ного та духовного вимірів. Її основними рисами є відмова від суто технократичного, інструментального підходу; акцент на цілісному розвитку учня/студента; включення гуманітарних і культуротворчих компонентів до навчання; опора на діалог культур, емпатію, моральну рефлексію. Це фундаментальна переорієнтація освітнього процесу з акцентом на розвиток особистості в її цілісності та багатогранності. Це не просто передача знань чи формування навичок, а інвестиція у людський капітал у найглибшому сенсі [10, 71]. Відмова від суто технократичного, інструментального підходу означає перехід від уявлення про освіту як про “конвеєр” для виробництва фахівців, де людина розглядається лише як ресурс для економіки. Замість цього, гуманізація визнає цінність людини самої по собі, незалежно від її ринкової ефективності. Вона відмовляється від зведення освіти до набору “інструментів” для досягнення зовнішніх цілей, зосереджуючись на внутрішньому збагаченні. Гуманізована освіта прагне розвивати не лише когнітивні (пізнавальні) здібності, а й усі виміри особистості. Це включає формування моральних принципів, цінностей, здатності до розрізнення добра і зла, розвиток чуття краси, здатності до творчості, розуміння мистецтва та гармонії; навчання емоційному інтелекту, здатності розуміти та керувати власними емоціями, а також емоціями інших, сприяння пошуку сенсу життя, розумінню трансцендентних цінностей, формуванню світогляду, що виходить за межі матеріального [4, 28].

Включення гуманітарних і культуротворчих компонентів до навчання це не просто додаток до основних предметів, а інтегральна частина освітнього процесу. Література, історія, філософія, мистецтво, релігієзнавство, культурологія стають не менш важливими, ніж точні науки, оскільки саме вони формують цілісне розуміння світу та місце людини в ньому. Вони плекають критичне мислення, креативність та здатність до осмислення складних явищ. Ці елементи є наріжними каменями гуманізованої освіти. Визнання та повага до різноманіття світоглядів, сприяє міжкультурному порозумінню та співпраці. Розвиток здатності співпереживати іншим, розуміти їхні почуття та точки зору, що є основою для побудови здорових соціальних відносин та подолання конфліктів. Сприяння здатності учнів до самоаналізу, осмислення власних вчинків та їхніх наслідків, уможливорює формування власної етичної позиції. Гуманізація освіти є не просто педагогічною модою, а глибинною відповіддю на виклики сучасного світу. У столітті технологічного прогресу, глобалізації, але й зростаючої поляризації та дегуманізації певних сфер, саме така освіта може виховати громадян, здатних мислити критично й незалежно, зберігати моральні орієнтири, будувати гармонійні стосунки, розуміти та поважати “іншого”, знаходити сенс у житті та бути

щасливими. Саме такий підхід робить можливим виховання “істинних аристократів духу” – людей, чие внутрішнє багатство та моральна цілісність є їхньою справжньою цінністю [7, 160].

Міфологія може інтегруватись в освіту через уроки літератури (аналіз мотивів героя, мандрів, трансформацій через призму порівняльної міфології); через культурологію (зіставлення міфів народів світу, дискусії про універсальні теми); через психологію (юнґіанський аналіз архетипів у підлітковому віці); через громадянську освіту (розгляд наративів, що формують колективну ідентичність); через естетичне виховання (ілюстрація міфів, створення сучасних варіацій (фільми, комікси, театральні постановки).

Потенційною педагогічною користю вивчення міфології є підвищення мотивації учнів (міфи захоплюють, створюють відчуття причетності до великого наративу), навчання на цінностях (через міфологічні образи можна будувати цілісний світогляд), розвиток критичного мислення, коли учень вчиться бачити, як різні культури по-різному вирішували схожі питання – формуючи багатоперспективне мислення. Порівняльна міфологія може бути інтердисциплінарним модулем. Її варто інтегрувати в кроскультурні та етичні курси, оскільки її символічний потенціал цінний у складному й фрагментованому світі постмодерну, де молодь шукає точки опори [4, 37].

Порівняльна міфологія – це не лише вивчення древніх сюжетів. Це мова, якою людство тисячоліттями говорило про любов, смерть, свободу, страх, честь, надію. Вона є мостом між традицією та сучасністю, між особистістю та колективом, між культурою та освітою. Отже, порівняльна міфологія – це не просто академічна дисципліна, що вивчає спільні та відмінні риси міфів різних культур. У контексті гуманізації освіти вона стає потужним інструментом, що розширює світогляд, виховує емпатію та сприяє глибокому розумінню людського досвіду, адже гуманізація освіти є таким критерієм, який ставить людину, її цінності, потреби та потенціал у центр освітнього процесу та означає не просто передачу знань, а й розвиток особистості, формування критичного мислення, етичних засад, творчості та здатності до соціальної взаємодії [2].

Вивчаючи міфи різних народів, від давньогрецьких до індійських, скандинавських, слов'янських чи африканських, учні усвідомлюють багатство людської уяви та різноманіття способів осмислення світу. Це виводить їх за межі власної культури, розвиваючи міжкультурну компетентність та розуміння того, що існують різні моделі світу, що не обов'язково є “кращими” чи “гіршими”, а просто іншими. Таке бачення запобігає етноцентризму і формує відкритість. Порівняльна міфологія виявляє архетипні мотиви та універсальні сюжети, що повторюються у міфах різних культур:

створення світу, боротьба добра і зла, подорож героя, теми життя, смерті та відродження, випробування, жертвність. Це допомагає усвідомити, що попри культурні відмінності, людський досвід має спільні риси, а фундаментальні питання буття хвилювали людей у всі часи та в усіх кутках світу, сприяючи розвитку емпатії та відчуття приналежності до єдиного людства [10, 71].

Міфи – це мова символів, метафор та алегорій. Вивчення порівняльної міфології допомагає розвивати здатність до символічного мислення, що є ключовим для творчості, розуміння мистецтва, літератури та навіть наукових концепцій та певним чином, вчить бачити глибинні сенси за буквальними образами, що є важливим для критичного аналізу та інтерпретації інформації. Міфи часто є носіями моральних уроків, етичних дилем та цінностей, що формують культурну ідентичність. Аналізуючи поведінку міфологічних персонажів, їхні вибори та наслідки цих виборів, учні можуть краще розуміти складність моральних питань, розвивати власні етичні переконання та формувати уявлення про те, що є правильним і неправильним, а це в свою чергу допомагає виховати відповідальних громадян. Міфологічні архетипи живуть і в сучасному світі: у літературі, кіно, відеоіграх, рекламі. Порівняльна міфологія дає інструменти для декодування сучасної поп-культури, розуміння її глибинних наративів та впливу на свідомість. Це робить навчання актуальним та допомагає учням орієнтуватися у складному інформаційному просторі. Цей процес стане джерелом для розуміння світогляду давніх цивілізацій, їхніх уявлень про космос, богів, героїв, суспільство, основою для подальшого вивчення історії філософії, релігії та літератури, надаючи необхідний контекст для розуміння еволюції людської думки [7].

Міфологічні архетипи не є застарілими реліквіями минулого, вони активно живуть і трансформуються в сучасному світі. Це робить порівняльну міфологію надзвичайно релевантною для сьогоденних учнів. Від “Зоряних воєн” до “Гаррі Поттера”, від супергеройських саг до класичних романів – скрізь ми бачимо варіації на тему подорожі героя (згадаємо Д. Кемпбелла), боротьби світла і темряви, архетипів мудрого наставника, тіні, спокусника. Розуміння цих міфологічних структур дозволяє глибше аналізувати сюжети, характери та їхній психологічний вплив. Багато популярних відеоігор побудовані на міфологічних сюжетах, символіці та архетипах. Персонажі-боги, героїчні квести, боротьба з чудовиськами, пошуки артефактів – все це прямі відсилання до міфологічних наративів. Сучасні відеоігри можна розглядати як своєрідних спадкоємців давніх міфів, які виконують схожі функції в сучасному суспільстві: вони пояснюють світ, формують ідентичність, пропонують моделі поведінки та дозволяють пережити архе-

типні історії. У багатьох іграх ми зустрічаємо пантеони богів (наприклад, God of War з грецькою та норвезькою міфологією; Smite, де гравці самі керують богами), які взаємодіють з героями або є їхніми антагоністами. Ці персонажі втілюють архетипи влади, мудрості, руйнування, любові тощо. Центральний елемент майже кожної рольової гри (RPG) або пригодницької гри – це “подорож героя” (за концепцією Джозефа Кемпбелла). Головний персонаж отримує покликання до пригоди, проходить випробування, зустрічає наставників і ворогів, переживає кризу, отримує винагороду і повертається зміненним. Приклади включають серії The Legend of Zelda, Final Fantasy, Skyrim. Дракони, мінітаври, грифони, гіганти, зомбі (сучасні версії нежиті) – ці істоти є втіленнями хаосу, невідомого, внутрішніх страхів або зовнішніх загроз. Перемога над ними символізує подолання труднощів, як внутрішніх, так і зовнішніх. The Witcher III: Wild Hunt чудово ілюструє такий приклад, де мисливець на чудовиськ стикається з бестіарієм, що нагадує слов’янську та європейську міфологію. Магічні мечі, талісмани, реліквії, які дарують силу або знання, є прямими відсиланнями до міфологічних об’єктів (наприклад, Грааль, Мійольнір, Ескалібур). Їх пошук часто є центральною частиною квесту, що символізує прагнення до досконалості або розкриття істини. Серія Uncharted або Tomb Raider є яскравими прикладами [11].

Створення світів, руйнація та відродження, полярності світла й темряви, порядок і хаос – ці універсальні міфологічні теми пронизують наратив багатьох ігор. Використання міфологічних елементів у відеоіграх є ефективним з кількох причин. Архетипи та міфологічні сюжети є універсальними для людської психіки (як зазначав К. Юнг), тому вони зрозумілі та резонують з гравцями незалежно від їхнього культурного походження. Знайомі наративні патерни дозволяють гравцям швидше зануритися у світ гри, відчувати зв’язок з персонажами та їхніми випробуваннями. Міфологічні елементи додають глибини та сенсу ігровому досвіду, роблячи його більш ніж просто розвагою; вони часто дозволяють гравцеві пережити власну трансформацію через символічну подорож. Міфологія є чудовою основою для побудови багатого та деталізованого всесвіту гри, що сприяє залученню гравців та створює простір для подальших історій. Отже, відеоігри не просто запозичують елементи з міфів; вони переосмислюють і перевтілюють їх у інтерактивній формі, дозволяючи гравцям стати активними учасниками сучасних героїчних саг. Це підкреслює живучість міфологічного мислення в культурі. Навіть у рекламі використовуються архетипні образи та асоціації, щоб викликати певні емоції та підсвідомі бажання у споживача [11, 231].

Порівняльна міфологія дає інструменти для декодування сучасної поп-культури, розуміння її

глибинних наративів та впливу на свідомість. Це дозволяє учням не просто пасивно споживати інформацію, а критично її аналізувати, бачити приховані змісти та маніпуляції. Вона служить потужним містком до розуміння минулого та формує основу для майбутнього навчання, адже міфи – це не лише історії, а й відображення світогляду давніх цивілізацій, їхніх уявлень про космос, богів, героїв, суспільство, етику та мораль. Вони дають уявлення про те, як люди тисячі років тому осмислювали своє буття, що для них було святым, а що забороненим. Таким чином, порівняльна міфологія не просто збагачує знання учнів про давні культури, вона є ключовим інструментом для розвитку цілісної особистості, здатної критично орієнтуватися у складному інформаційному просторі, розуміти глибинні універсальні людського досвіду та поважати культурне різноманіття світу.

Висновок. Включення порівняльної міфології до освітніх програм, особливо в контексті гуманітарних дисциплін є важливим кроком до гуманізації освіти. Вона дозволяє вийти за рамки суто фактологічного навчання, торкнутися глибинних пластів людської психіки та культури. Це не просто вивчення давніх історій, а формування особистості, здатної до критичного мислення, емпатії, культурної відкритості та осмислення власного місця у світі, що стає все більш взаємопов'язаним, але водночас поляризованим. Розуміння спільних коренів людства через міфи є важливим елементом для виховання повноцінних та відповідальних громадян. Порівняльна міфологія виступає не лише як гуманітарна дисципліна, а як засіб формування гуманістичного освітнього середовища. Її інтеграція в освітні практики сприяє зміцненню акцентів з формального засвоєння знань на формування ціннісних орієнтирів, міжкультурної компетентності та моральної відповідальності. Таким чином, порівняльна міфологія сприяє переходу від інформаційного до гуманістичного типу освіти – освіти, що формує людину як суб'єкта культури, етики й діалогу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Реальність освіти: проблеми деміфологізації. *Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю*. Київ: Знання України, 2004. С. 367–385.
2. Корсак К. Небезпека міфів для стратегічного планування освіти і науки в XXI столітті. *Рідна школа*. № 9 (932). 2007. С. 44–46.
3. Рик С. Педагогічна міфологія в українському освітньому просторі. *Рідна школа*. № 11. 2012. С. 10–17.
4. Arvidsson S. *Aryan Idols. Indo-European Mythology as Science and Ideology*. University of Chicago Press. 2006. 365 p.
5. Dickson K. Bibliography-in-Progress of Texts on Myths & Comparative Mythology. *Science Purdue University*. Vol. 12 (4). 2009. pp. 212–220.
6. Doherty L. Theory and the Teaching of Mythology. *The Classical World*. Vol. 98, No. 2. 2005. pp. 193–197.

7. Goldstein L. The Pedagogical Power of Myth in Teacher Education. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Éducative*. Vol. 37. No. 2. 2003. pp. 157–176.
8. Mesquida P., Mauricio F., Bernz E. The Pestalozzi Method: Mathematics as a Way to the Truth. *Creative Education*. 8:1088-1098. 2017. pp. 175–183. DOI : 10.4236/ce.2017.87078
9. Ross R.M., Greenhill, Simon J., Atkinson, Quentin D. Population structure and cultural geography of a folktale in Europe. *Proceedings of the Royal Society B. Biological Sciences*. Vol. 280. No. 1756. 2013. pp. 168–181.
10. Sluijs M. The Traditional Cosmologies. The Global Mythology of Cosmic Creation and Destruction. *Science Culture around the world*. Vol. 4 (6). 2011. pp. 68–76.
11. Vlachaki M., Kokkinos G., Papandreou Z. Approaching my thology in the history curriculum of compulsory education in Greece. *History Education Research Journal*. Vol. 16 (2). 2019. pp. 229–247. DOI: <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.2.06>

REFERENCES

1. Andrushchenko, V. (2004). Realist osvity: problemy demifolohizatsiyi. Rozdumy pro osvitu: Staty, narysy, intervyyu [The Reality of Education: Problems of Demythologizing. Reflections on Education: Articles, Essays, Interviews]. Kyiv, pp. 367–385. [in Ukrainian].
2. Korsak, K. (2007). Nebezpeka mifiv dlya stratezhichnoho planuvannya osvity i nauky v XXI stolitti [The danger of myths for strategic planning of education and science in the 21st century]. *Native school*. No. 9 (932). pp. 44–46. [in Ukrainian].
3. Ryk, S. (2012). Pedahohichna mifolohiya v ukrayinskomu osvitnomu prostori [Pedagogical mythology in the Ukrainian educational space]. *Native school*, No. 11. pp. 10–17. [in Ukrainian].
4. Arvidsson, S. (2006). *Aryan Idols. Indo-European Mythology as Science and Ideology*. University of Chicago Press. 365 p. [in English].
5. Dickson, K. (2009). Bibliography-in-Progress of Texts on Myths & Comparative Mythology. *Science Purdue University*. Vol. 12 (4). pp. 212–220. [in English].
6. Doherty, L. (2005). Theory and the Teaching of Mythology. *The Classical World*. Vol. 98, No. 2. pp. 193–197. [in English].
7. Goldstein, L. (2003). The Pedagogical Power of Myth in Teacher Education. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Éducative*. Vol. 37. No. 2. pp. 157–176. [in English].
8. Mesquida, P., Mauricio, F. & Bernz, E. (2017). The Pestalozzi Method: Mathematics as a Way to the Truth. *Creative Education*. 8:1088-1098. pp. 175–183. DOI: 10.4236/ce.2017.87078 [in English].
9. Ross, R.M., Greenhill, Simon J., Atkinson, Quentin D. (2013). Population structure and cultural geography of a folktale in Europe. *Proceedings of the Royal Society B. Biological Sciences*. Vol. 280. No. 1756. pp. 168–181. [in English].
10. Sluijs, M. (2011). The Traditional Cosmologies. The Global Mythology of Cosmic Creation and Destruction. *Science Culture around the world*. Vol. 4 (6). pp. 68–76. [in English].
11. Vlachaki, M., Kokkinos, G. & Papandreou, Z. (2019). Approaching my thology in the history curriculum of compulsory education in Greece. *History Education Research Journal*. Vol. 16 (2). pp. 229–247. DOI: <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.2.06> [in English].

Стаття надійшла до редакції 30.07.2025

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

№ 9 (241) вересень 2025

No. 9 (241) September 2025

Головний редактор
Микола Галів

Відповідальний редактор
Наталія Примаченко

Макетування та верстка
Ірина Негура

Підписано до друку 06.10.2025 р. Ум. друк. арк. 23,5.
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