

problem behavior]. *Psychology and Social Work*, 2, pp. 20–29. DOI: <https://doi.org/10.32782/2707-0409.2024.2.2> [in Ukrainian].

10. Radchenko, M. & Prozhoha, I. (2025). Profilaktyka profesiinoho vyhorannia vykladachiv v umovakh zmishanoho navchannia [Prevention of teachers' professional burnout in blended learning conditions]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 1(54), pp. 162–166. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.162-166> [in Ukrainian].

11. Savchenko, L.O. (2017). Emotsiine vyhorannia pedahohiv: prychnyny, naslidky, profilaktyka [Emotional burnout of teachers: Causes, consequences, prevention]. Ternopil, 128 p. [in Ukrainian].

12. Sytniakivska, S. & Litiaha, I. (2025). Teoriia ta praktyka zdiisnennia supervizii v zakladakh doshkilnoi osvity Zhytomyrskoho rehionu Ukrainy [Theory and practice of supervision in preschool education institutions of the Zhytomyr region of Ukraine]. In *Theoretical and applied aspects of sustainable development of Ukrainian regions* (pp. 554–606). DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-539-6-24> [in Ukrainian].

13. Sokolova, H.B. & Sholiak, A.V. (2023). Suchasni stratehii vplyvu na problemnu povedinku: funktsionalnist u navchanni ta tsinnisnyi pidkhid [Modern strategies of influence on problem behavior: Functionality in learning and a value-based approach]. *Problems of rehabilitation: Collection of*

scientific papers (based on the materials of a scientific and practical conference). (pp. 155–159). Available at: <https://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/18276> [in Ukrainian].

14. Stiahunova, O. (2024). Pryntsypy, formy ta metody supervizii [Principles, forms, and methods of supervision]. UIRO. Available at: https://uied.org.ua/wpcontent/uploads/2024/10/7_pryncypy-metody-taformy-superviziyi.pdf [in Ukrainian].

15. Herasymenko, L.V. (Ed.). (2024). Tekhnolohii pidtrymky psykhologichnoi bezpeky osvithnoho seredovyshcha v kryzovykh umovakh i povoienni chas [Technologies for supporting the psychological safety of the educational environment in crisis conditions and in the post-war period]. Redaktsiino-vydavnychi viddil KrNU imeni Mykhaila Ostrohradskoho. Available at: <https://surl.li/gakxsu> [in Ukrainian].

16. Kharadzy, M.V. & Ivashchenko, A.I. (2022). Supervizii yak metod profesiinoho zrostantia psykhologo [Supervision as a method of a psychologist's professional growth]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Psychology*, 1, pp. 23–26. DOI: <https://doi.org/10.32782/psv-visnyk/2022.1.4> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 06.08.2026

Прийнято до друку: 18.05.2026

Опубліковано: 29.05.2026

УДК 378.147.88:004.9

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.358066>

Тетяна Цегельник, доктор філософії, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7643-0208>

Вікторія Мізюк, кандидат педагогічних наук, доцент,
декан факультету управління, адміністрування та інформаційної діяльності
Ізмаїльського державного гуманітарного університету
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8291-6597>

Марина Дмитрієва, викладач кафедри математики,
інформатики та інформаційної діяльності
Ізмаїльського державного гуманітарного університету
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7139-9800>

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА СТУДЕНТІВ І ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ: ЯК АНАЛІТИКА ДОПОМАГАЄ СУПРОВОДУ ТА ЗВОРОТНОМУ ЗВ'ЯЗКУ

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню й систематизації практико зорієнтованого використання цифрових інструментів та аналітики у педагогічній практиці майбутніх педагогів як засобу самоорганізації, доказового супроводу і своєчасного зворотного зв'язку. Запропоновано модель супроводу педагогічної практики у цифровому середовищі ЗВО як узгоджену систему дій трьох учасників зі змінним рольовим розподілом залежно від виду практики (навчальна, виробнича, переддипломна) та з орієнтацією на зростання автономності студента без втрати керованості. Систематизовано шість комплексів цифрових інструментів супроводу (планування і контрольні точки; портфоліо; спільні документи; спостереження, самооцінювання і нотатки; комунікація; збір та узагальнення даних, аналітика і можливі ШІ-засоби) та подано приклади технологій для кожного комплексу. Наголошено, що аналітичний супровід педагогічної практики формується узгодженою роботою кількох комплексів цифрових інструментів у спільному середовищі.

Ключові слова: педагогічна практика; професійна підготовка майбутніх педагогів; цифровізація освітнього процесу; цифрове освітнє середовище ЗВО; цифрові інструменти супроводу; навчальна аналітика; зворотний зв'язок; студентоцентроване навчання; академічна доброчесність.

Рис. 1. Табл. 1. Літ. 22.

Tetiana Tsehelnik, *Doctor of Philosophy, Associate Professor,
Associate Professor of the Special and Inclusive Education Department,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University*
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7643-0208>

Viktoriiia Miziuk, *Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Dean of the Management, Administration and Information Activities Department,
Izmail State University of Humanities*
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8291-6597>

Maryna Dmytriieva, *Lecturer of the Mathematics, Informatics and
Information Activities Department,
Izmail State University of Humanities*
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7139-9800>

STUDENT TEACHING PRACTICUM AND DIGITAL TOOLS: HOW ANALYTICS SUPPORTS SUPERVISION AND FEEDBACK

The article provides a theoretical rationale and systematization of the practice-oriented application of digital tools and analytics in pre-service teachers' teaching practicum as a means of self-organization, evidence-informed support and supervision, and timely feedback. Methods: theoretical analysis and synthesis; terminological and conceptual-structural analysis; comparative-logical analysis; generalization and systematization. Results. The study examines the content and scope of the following concepts: "teaching practicum in higher education institutions", "digital tools for practicum supervision", "educational process analytics", "digital resources for practicum activities", and "feedback". A model of practicum supervision in a higher education institution's digital environment is proposed as a coordinated system of actions carried out by three participants, with a variable distribution of roles depending on the type of practicum (introductory, school-based, pre-graduation), and with a focus on increasing student autonomy without compromising guidance and coordination. Six integrated sets of digital tools for practicum supervision are systematized (planning and checkpoints; portfolio; collaborative documents; observation, self-assessment, and notes; communication; data collection and aggregation, analytics, and potential AI-enabled tools), with examples of technologies for each set. The conclusions emphasize that analytics-informed practicum supervision is not provided by a single service, but by the coordinated use of several sets of digital tools within a shared environment. This organization enhances transparency of progress and performance, timeliness of feedback, and the justification of adjustments to student actions under jointly defined rules, provided that ethical and organizational requirements for working with data are observed. Scientific novelty. The paper proposes an original model of teaching practicum supervision in a higher education institution's digital environment, with a clear allocation of functions among three participants and a description of how roles change depending on the type of practicum. The conceptual boundaries of analytics in the teaching practicum are clarified. The author's systematization of the digital toolkit for student teaching practice in higher education institutions is presented. Practical significance. The materials of the article can be used to design and implement structured practicum support. Prospects for further research. Empirical testing of the proposed model across different practicum types and across various higher education digital environments is advisable.

Keywords: *teaching practicum; pre-service teacher education; digitalization of the educational process; digital learning environment in higher education; digital tools for practicum supervision and support; learning analytics; feedback; student-centered learning; academic integrity.*

Постановка проблеми дослідження. Сучасна педагогічна практика майбутніх педагогів у ЗВО відбувається в умовах цифровізації освітнього процесу, зростання вимог до доказовості результатів і необхідності своєчасного зворотного зв'язку. Однак супровід практики часто залишається фрагментарним, нерівномірним за якістю та залежним від суб'єктивних оцінок і несистемних спостережень. За відсутності узгодженої моделі, яка поєднує функції студента, керівника практики від ЗВО і наставника на базі практики з чітко визначеними даними, критеріями, показниками та цифровими засобами їх фіксації й аналізу, ускладнюється раннє виявлення труднощів, індивідуальна підтримка та контроль якості виконання завдань в навчальній, виробничій і переддипломній практиці. У зв'язку з цим постає завдання теоретично обґрунтувати й систематизувати практико-орієнтоване використання цифрових інструментів

та аналітики як механізму самоорганізації, доказового супроводу і результативного зворотного зв'язку, що забезпечує керованість і прозорість педагогічної практики майбутніх педагогів.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. У сучасних публікаціях проблематику цифрової трансформації підготовки майбутніх педагогів висвітлено у кількох взаємопов'язаних напрямках. Так, розглянемо напрям передумов цифровізації та розвитку електронного навчання. Г. Пивоварова, О. Хомич (2016) описували можливості електронного навчання для доступу до матеріалів незалежно від місця, часу та стимулювання самоосвіти [9, 93–99]. І. Воронникова (2019) узагальнювала підходи до е-підручників, вимоги до їх використання та підкреслювала перехід до інтерактивних і перспективу адаптивних форматів, що підтримують індивідуальні освітні маршрути [3, 23–39]. А ось Т. Цегельник, Г. Захарова, Ю. Силенко (2024) обґрунтовували, що

цифрові технології стають стратегічною складовою професійної компетентності майбутнього педагога та наводили приклади інструментів, які застосовують у ЗВО на різних етапах освітньої діяльності, зокрема й у практичній підготовці [12, 30–34]. О. Цюняк, Т. Качак, Т. Близнюк (2025) аналізували виклики цифрової педагогіки, зокрема потребу модернізації програм і підвищення цифрової грамотності. Автори окреслювали перспективи інтеграції адаптивних і персоналізованих технологій [13, 255–258]. І. Брюховецька, Г. Захарова, Ю. Силенко (2025) порівнювали перевернуте, адаптивне, мобільне навчання і показували їх внесок у розвиток критичного мислення, рефлексії, персоналізації та гнучкості професійного розвитку [2, 332–350]. Н. Губіна, Ю. Мартиць, Н. Гнедко (2025) визначали переваги змішаного навчання та наголошували на педагогічних технологіях, цифровій етиці й потребі стійких моделей цифрової педагогіки в кризових умовах [4].

Р. Гуревич, Л. Коношевський, О. Коношевський, В. Кобися, С. Люльчак (2024) характеризували цифрове освітнє середовище ЗВО, його структуру та можливості для педагогічного супроводу особистісно-професійного розвитку і формування цифрової культури студентів [5, 5–21]. О. Кривонос (2025) здійснив порівняльний аналіз освітніх платформ Moodle, Microsoft Teams і Google Classroom та обґрунтував вибір їх залежно від педагогічних завдань, з урахуванням оцінювання, інклюзивності й підтримки формувального оцінювання [8, 213–225].

Розглянемо напрям індивідуалізації, студентоцентрованості і самоорганізації як фокус підтримки. Так, Ю. Силенко (2024) на основі опитування магістрантів показала недостатність умов для розвитку самостійності, самоосвіти та запропонувала тьюторинг як механізм індивідуалізації й партнерської взаємодії [21, 68–76]. О. Гурська, О. Самборська, Г. Йордан (2025) аналізували потенціал цифрових технологій для індивідуалізації, адаптації темпу й складності, а відтак – забезпечення своєчасного зворотного зв'язку, водночас підкреслюючи виклики нерівного доступу й недостатньої цифрової грамотності [6]. V. Bhardwaj, S. Zhang, Y. Q. Tan, V. Pandey (2025) обґрунтували наслідки та переваги студентоцентризованих стратегій, пов'язані з активною участю, співпрацею та відповідальністю здобувачів за власне навчання [14].

Окреслимо низку праць, що досліджують зворотний зв'язок і оцінювання як чинники якості взаємодії. Так, Т. Lowe, С. Shaw (2019) досліджували уявлення студентів про найкращі практики зворотного зв'язку та показували важливість оперативності й мовної якості комунікації [20]. Р. Joshi, Р. Pant, R. Chand (2024) аналізували студентське оцінювання викладання як інструмент удосконалення практик навчання і вказували на необхідність поліпшення інструктивних стратегій [19]. J. Villas-Boas-

Mello, F. Rodrigues-de-Sousa (2021) вивчали сприйняття студентами практик викладання, оцінювання та їх мотиваційний потенціал [22, 18–38].

Питання штучного інтелекту, аналітики даних, етики і доброчесності розкриються у працях українських та зарубіжних дослідників. Зокрема, О. Колесник, А. Терещенко, А. Фастівець (2024) показували, що ШІ може аналізувати дані успішності, підтримувати персоналізацію та автоматизувати рутинні завдання, що підсилює можливості оперативної підтримки здобувачів [7, 25–32]. М. Пригодій (2025) обґрунтував значення адаптивних траєкторій і системної аналітики та водночас окреслював виклики академічної доброчесності, цифрової нерівності й потреби підготовки педагогів до роботи зі ШІ [10, 1–5]. Т. Собченко, В. Федоренко (2024) уточнювали зміст ШІ-компетентності майбутніх педагогів, акцентували на відповідальному використанні та усвідомленні ризиків [11, 144–153]. Н. Безносюк, Г. Побива, Т. Пахомова (2025) аналізували поєднання технологічних можливостей ШІ з педагогічними умовами формування академічної доброчесності та етичної свідомості [1]. Р. Bhullar, M. Joshi, R. Chugh (2024) узагальнювали наукові публікації про ChatGPT у ЗВО та фіксували домінування тем доброчесності, освітнього середовища й залученості, а також ризики плагіату для системи освіти в цілому [15]. С. Gallent Torres, A. Zapata González, J. Ortego Hernando (2023) розглядали етичні наслідки генеративного ШІ з перспективи студентів, викладачів і закладу, підкреслюючи вимоги до прозорості, приватності й безпеки даних [18]. В. Eager, R. Brunton (2023) акцентували на можливостях ШІ для підсилення практик навчання й оцінювання та підкреслювали роль якісних інструкцій як умов отримання корисних результатів [16]. А ось питання інклюзивності і забезпечення доступності цифрових рішень розглядає у праці К. Filippou, E. O. Asquah, A. Bengs (2025), які показували, що інклюзивні практики у ЗВО потребують студентоцентризованого підходу, гнучкого оцінювання та належної цифрової доступності [17].

Отже, окреслені праці підтверджують важливість цифрової педагогіки, індивідуалізації, цифрового освітнього середовища, зворотного зв'язку, а також етичних і організаційних вимог до використання аналітики та ШІ. Водночас у працях спостерігаємо не системне представлення педагогічну практику як простору узгодженої взаємодії учасників, що і зумовлює актуальність дослідження.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й систематизувати практико-зорієнтоване використання цифрових інструментів та аналітики у педагогічній практиці майбутніх педагогів як засобу самоорганізації, доказового супроводу і своєчасного зворотного зв'язку. **Цілями дослідження** є: 1) уточнити понятійно-категоріальні дефініції дос-

лідження та межі застосування аналітики у педагогічній практиці студентів у ЗВО; 2) описати модель супроводу педагогічної практики та розмежувати функції студента, керівника практики від ЗВО і наставника на базі практики; 3) обґрунтувати варіанти супроводу і зворотного зв'язку та показати, як вони реалізуються через типи цифрових інструментів для різних видів практики у межах професійної підготовки майбутніх педагогів у ЗВО.

Методологічними основами дослідження визначено такі підходи: компетентнісний, діяльнісний і системний підходи, а також студентоцентроване навчання у професійній підготовці майбутніх педагогів. Концептуально дослідження спирається на підходи цифрової педагогіки та формування оцінювання, де зворотний зв'язок розглядається як безперервна складова супроводу практики. Для роботи з даними та їх педагогічного тлумачення враховується логіка навчальної аналітики як інструмента моніторингу прогресу й якості виконання з опорою на критерії та показники. Нормативно ціннісними орієнтирами є академічна доброчесність, етична відповідальність, конфіденційність і безпека даних, а також принципи прозорості вимог, керованості супроводу, рефлексивності та доступності цифрових засобів для всіх учасників практики.

Методи дослідження: *теоретичний аналіз і синтез* наукових та навчально-методичних джерел щодо організації педагогічної практики, цифрових інструментів супроводу й підходів до навчальної аналітики; *термінологічний і поняттєво структурний аналіз* для уточнення ключових дефініцій і меж застосування аналітики у практиці; *порівняльно логічний аналіз* для зіставлення функцій учасників практики та способів отримання і використання даних у різних видах практики; *узагальнення й систематизація* для виділення критеріїв, показників, варіантів супроводу та зворотного зв'язку.

Виклад основного матеріалу. Визначимо ключові дефініції дослідження. *Педагогічну практику студентів у ЗВО* в межах нашого дослідження трактуємо як частину професійної підготовки, у якій студент виконує типові для майбутньої педагогічної діяльності завдання, фіксує результати виконання та отримує зворотний зв'язок. Такий підхід узгоджується з необхідністю практико-зорієнтованого оновлення підготовки майбутніх педагогів в умовах цифровізації [2, 332–350; 13, 255–258].

Цифрові інструменти супроводу педагогічної практики розуміємо як групи засобів, що забезпечують організацію завдань, взаємодію, фіксацію виконання й надання зворотного зв'язку. Практичні приклади такого набору інструментів у роботі зі студентами описували Т. Цегельник, Г. Захарова, Ю. Силенко (2024) [12, 30–34], а системи управління навчанням і їхні педагогічні можливості порівнював О. Кривонос (2025) [8, 213–225].

Аналітику освітнього процесу у нашому дослідженні доцільно розглядати як систематичне збирання, узагальнення та використання даних про освітню діяльність для моніторингу прогресу і підтримки педагогічних впроваджень. На значенні системної аналітики даних і персоналізованих траєкторій наголошував М. Пригодій (2025) [10, 1–5]. Можливості аналізу даних про результативність і оперативного реагування через цифрові засоби та інструменти III описували О. Колесник, А. Терещенко, А. Фастівець. (2024) [7, 25–32]. Педагогічні наслідки і потребу поєднання технологічних, педагогічних та етичних рішень у використанні цифрових засобів підкреслювали Н. Безносок, Г. Побива, Т. Пахомова (2025) [1].

Цифрові ресурси діяльності в межах статті визначаємо як зафіксовані у цифрових середовищах дані про виконання завдань і взаємодію: час подання, послідовність кроків, версії документів, участь у комунікації, результати самооцінювання і коментарів. Їх інтерпретація можлива завдяки функціям LMS та інструментам оцінювання, які описує О. Кривонос (2025) [8], а також завдяки практикам організації цифрової взаємодії в освітньому середовищі ЗВО, які узагальнювали Р. Гуревич, Л. Коношевський, О. Коношевський, В. Кобися, С. Люльчак (2024) [5, 5–21].

Зворотний зв'язок у цьому дослідженні розуміємо як інформацію про якість виконання, сильні сторони та напрями покращення, що надається вчасно і у формі, зрозумілій студенту. О. Гурська, О. Самборська, Г. Йордан (2025) підкреслювали роль цифрових інструментів у забезпеченні точного й своєчасного зворотного зв'язку в умовах індивідуалізації [6]. Р. Joshi, Р. Pant, R. Chand (2024) розглядали студентське оцінювання викладання як інструмент удосконалення практик і підкреслювали потребу покращення інструктивних стратегій, що також стосується якості зворотного зв'язку [19, 192–209].

У підсумку, для нашого дослідження *аналітика* є інструментом моніторингу виконання й організації своєчасного зворотного зв'язку, але її застосування має чіткі межі. Вимірювані дані допомагають виявляти тенденції та ризики, а педагогічне тлумачення забезпечує коректні висновки про якість професійних рішень і взаємодії, з дотриманням вимог доброчесності, конфіденційності й доступності.

Після уточнення ключових понять і визначення меж застосування аналітики логічно перейти до опису моделі супроводу педагогічної практики. Саме така модель робить процес керованим. Вона уможливорює здійснити фіксацію розподілу відповідальності між учасниками, задає контрольні точки практичної підготовки, визначає, як організується своєчасний зворотний зв'язок, і пояснює, як цифрові засоби підтримують спостереження, фіксацію виконання та рефлексію.

Сутність моделі супроводу педагогічної практики у ЗВО пропонуємо розуміти як узгоджену систему дій трьох учасників, яка реалізується в єдиному цифровому середовищі. Її призначення полягає в тому, щоб забезпечити організацію практики, фіксацію результатів виконання, моніторинг прогресу, регулярний і зрозумілий зворотний зв'язок, а також поступове зростання автономності студента.

У межах моделі функції учасників розподіляються так.

Функції студента охоплюють самопланування, ведення портфоліо, рефлексію і самооцінювання. Студент планує виконання завдань у часі, готує матеріали до занять і звіти у визначені терміни; системно збирає та впорядковує матеріали практики у портфоліо як підтвердження виконання; фіксує висновки після занять і консультацій, визначає труднощі та наступні кроки; застосовує рубрику для самооцінювання, співвідносить виконане з критеріями й формулює запит на підтримку.

Функції керівника практики від ЗВО забезпечують організаційну і методичну керуваність процесу. Керівник визначає програму практики, графік, вимоги до матеріалів і формат їх подання; встановлює контрольні точки як проміжні етапи перевірки та надає зрозумілі інструкції; формулює критерії оцінювання і рубрики та узгоджує їх із наставниками баз практики; відстежує прогрес групи, своєчасність подання матеріалів і регулярність консультацій; контролює, чи отримує студент коментарі у прийнятні терміни.

Функції наставника на базі практики зосереджені на професійному спостереженні й оперативній підтримці у реальному контексті. Наставник здійснює спостереження за проведенням занять, фіксує сильні сторони й труднощі; надає короткі, конкретні нотатки до плану і проведення заняття та узгоджує потрібні зміни; перевіряє готовність до заняття, коригує структуру й інструкції; дає короткі рекомендації до наступного заняття та відстежує їх виконання.

Рольовий розподіл у моделі супроводу не є сталим. Він змінюється залежно від виду педагогічної практики, оскільки зростає складність завдань, підвищуються вимоги до якості виконання і поступово розширюється автономність студента.

Під час навчальної практики провідними є функції наставника на базі практики та керівника практики від ЗВО. На цьому етапі потрібні частіші спостереження, більше контрольних точок і регулярні консультації, щоб студент засвоїв базову логіку планування, проведення й аналізу занять. Від студента очікується насамперед підготовка матеріалів, виконання пробних завдань, фіксація результатів у портфоліо, коротка рефлексія та самооцінювання за рубрикою.

У межах виробничої практики відповідальність

розподіляється більш рівномірно. Студент переходить до систематичного проведення занять і накопичення матеріалів, наставник забезпечує оперативні корекції та допомагає узгодити плани занять із реальними умовами, а керівник практики від ЗВО підтримує регулярність контрольних точок і дотримання узгоджених критеріїв оцінювання.

Переддипломна практика передбачає найбільшу автономність студента і найвищі вимоги до якості підтвердження результатів. Матеріали мають бути повними, логічно структурованими, з чіткими висновками й самооцінюванням за рубрикою. Роль наставника на базі практики переважно набуває характеру експертних коментарів і точкових корекцій, тоді як керівник практики від ЗВО зосереджується на підсумковому оцінюванні, контролі якості портфоліо та дотриманні встановлених вимог.

Узагальнюючи наведений розподіл функцій і динаміку ролей у різних видах практики, доцільно подати модель супроводу у наочному вигляді, щоб показати взаємодію учасників і можливості комунікації в єдиному цифровому середовищі ЗВО (рис. 1).

Подана модель (рис. 1) відображає узгоджений розподіл функцій між керівником практики від ЗВО, студентом і наставником на базі практики та показує, що цифрове середовище забезпечує єдині канали організації, фіксації виконання і зворотного зв'язку. Така побудова створює умови для поступового зростання автономності студента без втрати керуваності й якості супроводу.

Логічним продовженням опису рольової моделі є показ того, як супровід і зворотний зв'язок реально працюють через типи цифрових інструментів у різних видах педагогічної практики. У цьому розділі важливий не перелік конкретних сервісів, а педагогічна функція інструментів і ті типові рішення, які вони дають змогу ухвалювати на основі зафіксованих даних. Йдеться про те, що цифрові засоби створюють спільний простір для планування, узгодження матеріалів, фіксації виконання, комунікації та оперативного коригування дій студента.

Перший комплекс інструментів пов'язаний із плануванням і контрольними точками. Він задає структуру практики, календар, етапи подання матеріалів, графік консультацій і правила взаємодії. На основі даних про виконання студент може коригувати власний план, за потреби переносити терміни в межах дозволеного та ініціювати консультацію. Керівник практики від ЗВО, спираючись на динаміку виконання групи, може уточнювати контрольні точки, змінювати інтенсивність підтримки і призначати індивідуальні консультації, якщо помітні запізнення або нерівномірне виконання. Наставник на базі практики на цьому підґрунті узгоджує план наступного заняття та фіксує пріоритети на тиждень, щоб студент мав чітку траєкторію дій.

**ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА СТУДЕНТІВ І ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ: ЯК АНАЛІТИКА
ДОПОМАГАЄ СУПРОВОДУ ТА ЗВОТНОМУ ЗВ'ЯЗКУ**



Рис. 1. Модель супроводу педагогічної практики у цифровому середовищі ЗВО

[авторська розробка]

Другий комплекс становить портфоліо як інструмент фіксації виконання і професійного зростання. Портфоліо забезпечує структуроване збирання матеріалів практики, демонструє поступовість і дає можливість підтвердити виконання завдань. Студент, отримавши коментарі, може доопрацювати матеріали, повторити окремі елементи і сформувати підсумковий пакет. Керівник практики від ЗВО перевіряє повноту і логіку структури, повертає матеріали на доопрацювання за конкретними позиціями та, за потреби, уточнює вимоги і шаблони. Наставник на базі практики дає короткі коментарі до якості матеріалів і допомагає визначити, що потрібно виправити в першу чергу перед наступним заняттям.

Третій комплекс інструментів становлять спільні документи для планів занять і навчальних матеріалів. Їхня педагогічна цінність полягає в узгодженні планів, прозорості правок і швидкому зворотному зв'язку через коментарі. Студент бачить зауваження, уточнює інструкції, переглядає структуру заняття і подає оновлену версію. Керівник практики від ЗВО може встановити єдиний формат плану, забезпечити однакові вимоги до структури й подання матеріалів, а також уточнювати інструкції та шаблони, якщо типові труднощі повторюються у багатьох студентів. Наставник на базі практики через цей самий інструмент узгоджує план уроку, пропонує зразок формулювань або фрагмент структури та вносить точкові корекції, потрібні саме для цього контексту.

Четвертий комплекс охоплює форми спостереження, самооцінювання і коротких нотаток. Вони потрібні для швидкої фіксації спостережень, помилок, сильних сторін, домовленостей і самооцінки студента. На основі такого матеріалу студент може обрати мікрозавдання для усунення конкретної труднощі й, за потреби, ініціювати консультацію. Керівник практики від ЗВО може призначати індивідуальні консультації за сигналами, організувати

взаємооцінювання і коригувати організацію супроводу, якщо бачить повторювані проблеми. Наставник на базі практики формує короткі рекомендації до наступного заняття, проводить спільний розбір фрагмента виконання і фіксує пріоритети на тиждень, щоб корекції були конкретними й перевірюваними.

П'ятий комплекс інструментів стосується середовища комунікації, яке забезпечує регулярний контакт і оперативність зворотного зв'язку. Його завданням є швидке уточнення вимог, своєчасні коментарі та підтримка без зайвих пауз. Студент через такі канали ставить уточнювальні запитання, погоджує повторне виконання окремих елементів і вчасно отримує відповіді. Керівник практики від ЗВО контролює, щоб зворотний зв'язок надавався в прийнятні терміни, й організовує групові консультації, коли проблема є типовою. Наставник на базі практики, у свою чергу, забезпечує оперативні корекції та домовленості щодо наступного заняття.

Шостий комплекс становлять засоби збору та узагальнення даних, включно з аналітикою та можливим використанням інструментів на основі штучного інтелекту. Їхня роль полягає в тому, щоб бачити прогрес, вчасно помічати ризики, підтримувати персоналізацію і приймати рішення, не виходячи за етичні межі. Студент на основі узагальнених даних може коригувати план і доопрацьовувати матеріали. Керівник практики від ЗВО отримує підстави для виявлення групових труднощів, диференціації підтримки й уточнення інструкцій. Наставник на базі практики може здійснювати точкові корекції, орієнтуючись на повторювані помилки й динаміку їх подолання. Водночас використання таких засобів потребує чітких правил щодо конфіденційності, безпеки даних і академічної доброчесності, а також врахування доступності цифрових рішень для всіх учасників практики.

**ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА СТУДЕНТІВ І ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ: ЯК АНАЛІТИКА
ДОПОМАГАЄ СУПРОВОДУ ТА ЗВОТНОМУ ЗВ'ЯЗКУ**

Подамо узагальнюючу таблицю, у якій кожному комплексу цифрових інструментів зіставлено приклади конкретних технологій, що можуть застосову-

ватися в педагогічній практиці студентів для планування, фіксації результатів, комунікації та аналітичного супроводу (табл. 1).

Таблиця 1

Цифровий інструментарій педагогічної практики студентів у ЗВО

Комплекс інструментів	Педагогічна функція у практиці	Приклади технологій
<i>Планування і контрольні точки</i>	Структура практики, календар, етапи, консультації, правила взаємодії	Moodle, Google Classroom, Canvas, Blackboard; Microsoft Teams (Assignments); Trello, Asana, ClickUp, Notion; Microsoft Planner; Google Calendar, Outlook Calendar
<i>Портфоліо</i>	Збирання матеріалів, демонстрація поступовості, підтвердження виконання	Mahara; Google Sites; Wix; Behance; Adobe Portfolio; GitHub Pages
<i>Спільні документи для планів занять і матеріалів</i>	Узгодження планів, прозорість правок, швидкий зворотний зв'язок у коментарях	Google Docs, Google Slides; Microsoft Word Online, PowerPoint Online; SharePoint, OneDrive; OnlyOffice, Nextcloud Office
<i>Спостереження, самооцінювання, короткі нотатки</i>	Швидка фіксація спостережень, помилок, домовленостей, самооцінки	Google Forms, Microsoft Forms; Moodle (опитування, журнали, рубрики); OneNote, Evernote, Notion; Google Keep
<i>Комунікація для оперативного зворотного зв'язку</i>	Канал швидких уточнень, коментарів, домовленостей без пауз	Microsoft Teams; Slack; Discord; Telegram; Viber; Zoom; Google Meet
<i>Збір і узагальнення даних, аналітика, ШІ-інструменти</i>	Видимість прогресу, раннє виявлення ризиків, персоналізація підтримки в етичних межах	Google Sheets, Microsoft Excel; Looker Studio, Microsoft Power BI, Tableau; вбудована аналітика LMS (Moodle analytics, Canvas analytics); інструменти ШІ: ChatGPT, Microsoft Copilot, Google Gemini, Claude

[авторська розробка]

Отже, аналітика в педагогічній практиці виникає не з одного сервісу, а з узгодженої роботи кількох комплексів інструментів. Вони забезпечують прозорість виконання, своєчасний зворотний зв'язок і підстави для корекції дій студента за спільно визначеними правилами.

Висновки. У статті обґрунтовано, що фрагментарний і суб'єктивізований супровід педагогічної практики у ЗВО ускладнює раннє виявлення труднощів, індивідуальну підтримку та контроль якості, тому потрібна узгоджена модель супроводу з опорою на дані, критерії, показники та цифрові засоби фіксації й аналізу. Уточнено ключові дефініції (педагогічна практика, цифрові інструменти супроводу, аналітика освітнього процесу, цифрові ресурси діяльності, зворотний зв'язок). Запропоновано модель супроводу як узгоджену систему дій студента, керівника практики від ЗВО та наставника на базі практики, що реалізується в єдиному цифровому середовищі, із динамікою ролей у навчальній, виробничій і переддипломній практиці. Систематизовано шість комплексів цифрових інструментів (планування і контрольні точки, портфоліо, спільні документи, форми спостереження і самооцінювання, комунікація, аналітика та можливі ШІ-інструменти) і показано, що аналітика в практиці постає з

узгодженої роботи кількох комплексів, які забезпечують прозорість виконання, своєчасний зворотний зв'язок і підстави для корекції дій за спільними правилами. **Наукова новизна.** Запропоновано авторську модель супроводу педагогічної практики у цифровому середовищі ЗВО з чітким розподілом функцій трьох учасників і описом зміни ролей залежно від виду практики. Уточнено понятійні межі аналітики у педагогічній практиці. Здійснено авторську систематизацію цифрового інструментарію педагогічної практики студентів у ЗВО. **Практичне значення.** Матеріали статті можуть бути використані для проектування керованого супроводу. **Перспективи подальших розвідок.** Доцільними є емпірична перевірка запропонованої моделі в різних видах практики та в різних цифрових середовищах ЗВО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безносюк Н.С., Побива Г.І., Пахомова Т.О. Формування академічної доброчесності в умовах використання ШІ в навчальному процесі: педагогічні виклики та рішення. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип. 24. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17628541>
2. Брюховецька І., Захарова Г., Силенко Ю. Роль педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців в умовах цифрової трансформації освіти. *Проб-*

леми освіти. 2025. Вип. 2(103). С. 332–350. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.21>

3. Воротникова І.П. Досвід використання е-підручників і електронних засобів навчального призначення в умовах цифровізації загальної середньої освіти України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Вип. 71 (3). С. 23–39. DOI: <https://doi.org/10.33407/itl.v71i3.2552>

4. Губіна Н.В., Мартиць Ю.М., Гнедко Н.М. Цифрові трансформації освітнього процесу в контексті змішаного навчання: сучасні виклики та шляхи їх педагогічного подолання. *Академічні візії*. 2025. Вип. 43. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15452910>

5. Гуревич Р., Коношевський Л., Коношевський О., Кобися В., Любчак С. Роль цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти у формуванні диджитальної культури студентів. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2024. Вип. 71. С. 5–21. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-71-5-22>

6. Гурська О.А., Самборська О.В., Йордан Г.М. Використання цифрових технологій у педагогічному процесі для індивідуалізації навчання. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип. 14. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14587060>

7. Колесник О.В., Терещенко А.В., Фастівець А.В. Особливості використання технологій штучного інтелекту в удосконаленні викладацької діяльності. *Імідж сучасного педагога*. 2024. Вип. 4 (217). С. 25–32. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-4\(217\)-25-32](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-4(217)-25-32)

8. Кривонос О.М. Системи управління навчанням у цифровій освіті: порівняльний аналіз платформ і педагогічні перспективи. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. Вип. 9 (17). С. 213–225. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-9\(17\)-213-225](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-9(17)-213-225)

9. Пивоварова Г.С., Хомич О.М. Технології електронного навчання в практиці вищої освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 6 (303). С. 93–99. URL: <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/1642/PivovarovaKujmich.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 02.03.2026)

10. Пригодій М.А. Науково-методичне забезпечення впровадження штучного інтелекту у систему професійної освіти. *Наукова доповідь на загальних зборах НАПН України “Цифрова трансформація освіти: штучний інтелект в сучасному освітньому просторі”, 21 листопада 2025 р. Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2025. Вип. 2 (7). С. 1–5. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.nac.s.2025.7226>

11. Собченко Т., Федоренко В. Формування ШІ-компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2024. Вип. 26 (2). С. 144–153. DOI: [https://doi.org/10.5387/od.2\(26\).2024.144-153](https://doi.org/10.5387/od.2(26).2024.144-153)

12. Цегельник Т., Захарова Г., Силенко Ю. Потенціал застосування цифрових технологій в освітньому середовищі ЗВО при підготовці майбутнього педагога. *Молодь і ринок*. 2024. Вип. 5 (225). С. 30–34. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.304926>

13. Цюняк О., Качак Т., Близнюк Т. Цифрова педагогіка у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів: виклики та перспективи. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: “Педагогіка.*

Соціальна робота”. 2025. Вип. 1 (56). С. 255–258. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.56.255-258>

14. Bhardwaj V., Zhang S., Tan Y. Q., Pandey V. Redefining learning: student-centered strategies for academic and personal growth. *Frontiers in Education. Frontiers Media SA*. 2025. Vol. 10. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2025.15186.02>

15. Bhullar P. S., Joshi M., Chugh R. ChatGPT in higher education – a synthesis of the literature and a future research agenda. *Education and Information Technologies*. 2024. Vol. 29. Issue.16. P. 21501–21522. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12723-x>

16. Eager B., Brunton R. Prompting Higher Education Towards AI-Augmented Teaching and Learning Practice. *Journal of University Teaching and Learning Practice*. 2023. Vol. 20. Issue. 5. DOI: <https://doi.org/10.53761/1.20.5.02>

17. Filippou K., Acquah E.O., Bengs A. Inclusive policies and practices in higher education: A systematic literature review. *Review of Education. John Wiley and Sons Inc*. 2025. Vol. 13. Issue. 1. DOI: <https://doi.org/10.1002/rev3.70034>

18. Gallent Torres C., Zapata González A., Ortego Hernando J. L. El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE – Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*. 2023. Vol. 29. Issue. 2. DOI: <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134>

19. Joshi P. R., Pant P. R., Chand R. B. Student Evaluation of Teaching: A Tool for the Assessment of Teaching Learning Practices in Higher Education Institutions. *KMC Journal*. 2024. Vol. 6. Issue. 1. P. 192–209. DOI: <https://doi.org/10.3126/kmcj.v6i1.62340>

20. Lowe T., Shaw C. Student perceptions of the “best” feedback practices: An evaluation of student-led teaching award nominations at a higher education institution. *Teaching and Learning Inquiry. University of Calgary*. 2019. Vol. 7. Issue. 2. DOI: <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.7.2.8>

21. Sylenko Y. Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series “Pedagogy and Psychology”*. 2024. № 10(1). P. 68–76. DOI: <https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68>

22. Villas-Boas-Mello J.-A., Rodrigues-de-Sousa F. Percepción discente y prácticas de enseñanza en una institución brasileña de educación superior. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*. 2021. Vol. 12 Issue. 33. Pp. 18–38. DOI: <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2021.33.855>

REFERENCES

1. Beznostiuk, N.S., Pobyva, H.I. & Pakhomova, T.O. (2025). Formuvannia akademichnoi dobrochesnosti v umovakh vykorystannia SHI v navchalnomu protsesi: pedahohichni vyklyky ta rishennia [Developing academic integrity in the context of using AI in the educational process: Pedagogical challenges and solutions]. *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes*, No. 24. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17628541> [in Ukrainian].

2. Briukhovetska, I., Zakharova, H. & Sylenko, Y. (2025). Rol pedahohichnykh tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnykh fakhivtsiv v umovakh tsyfrovoy transformatsii osvity [The role of pedagogical technologies in the professional training of future specialists in the context of digital transformation of education]. *Problems of Education*, No. 2(103), pp. 332–350. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.21> [in Ukrainian].

3. Vorotnykova, I.P. (2019). Dosvid vykorystannia e-pid-ruchnykiv i elektronnykh zasobiv navchannia navchalnoho pryznachennia v umovakh tsyfrovizatsii zahalnoi serednoi osvity Ukrainy [Experience of using e-textbooks and electronic learning tools in the context of digitalization of general secondary education in Ukraine]. *Information Technologies and Learning Tools*, No. 71(3), pp. 23–39. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v71i3.2552> [in Ukrainian].
4. Hubina, N.V., Martys, Y.M., & Hnedko, N.M. (2025). Tsyfrovii transformatsii osvitnoho protsesu v konteksti zmishanoho navchannia: suchasni vyklyky ta shliakhy yikh pedahohichnoho podolannia [Digital transformations of the educational process in the context of blended learning: Contemporary challenges and pedagogical ways to overcome them]. *Academic Visions*, No. 43. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15452910> [in Ukrainian].
5. Hurevych, R., Konoshevskiy, L., Konoshevskiy, O., Kobysia, V., & Liulchak, S. (2024). Rol tsyfrovoho osvitnoho seredovyscha zakladu vyshchoi osvity u formuvanni dydzhytальної kultury studentiv [The role of the digital educational environment of a higher education institution in shaping students' digital culture]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, No. 71, pp. 5–21. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-71-5-22> [in Ukrainian].
6. Hurska, O.A., Samborska, O.V. & Yordan, H.M. (2025). Vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohii u pedahohichnomu protsesi dlia indyvidualizatsii navchannia [Using digital technologies in the pedagogical process to individualize learning]. *Pedagogical Academy: Scientific Notes*, No. 14. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14587060> [in Ukrainian].
7. Kolesnyk, O.V., Tereshchenko, A.V. & Fastivets, A.V. (2024). Osoblyvosti vykorystannia tekhnolohii shuchnoho intelektu v udoskonalenni vykladatskoi diialnosti [Features of using artificial intelligence technologies to improve teaching activity]. *Image of the Modern Educator*, No. 4(217), pp. 25–32. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-4\(217\)-25-32](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-4(217)-25-32) [in Ukrainian].
8. Kryvonos, O.M. (2025). Systemy upravlinnia navchanniam u tsyfrovii osviti: porivnialnyi analiz platform i pedahohichni perspektyvy [Learning management systems in digital education: A comparative analysis of platforms and pedagogical prospects]. *Suspilstvo ta natsionalni interesy – Society and National Interests*, No. 9(17), pp. 213–225. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-9\(17\)-213-225](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-9(17)-213-225) [in Ukrainian].
9. Pyvovarova, H.S. & Khomych, O.M. (2016). Tekhnolohii elektronnoho navchannia v praktytsi vyshchoi osvity [E-learning technologies in higher education practice]. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University: Pedagogical Sciences*, No. 6(303), pp. 93–99. Available at: [https://dspace.lu.guniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/1642/Pivovaro vaKyjmich.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.lu.guniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/1642/Pivovaro%20vaKyjmich.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Accessed 02 Mar. 2026). [in Ukrainian].
10. Pryhodii, M.A. (2025). Naukovo-metodychne zabezpechennia vprovadzhennia shuchnoho intelektu u systemu profesiinoy osvity [Scientific and methodological support for implementing artificial intelligence in the vocational education system]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy Bulletin of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, No. 2(7), pp. 1–5. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7226> [in Ukrainian].
11. Sobchenko, T. & Fedorenko, V. (2024). Formuvannia ShI-kompetentnosti maibutnykh pedahohiv u protsesi profesiinoy pidhotovky [Developing AI competence of future teachers in the process of professional training]. *Adult Education: Theory, Experience, Prospects*, No. 26(2), pp. 144–153. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(26\).2024.144-153](https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.144-153) [in Ukrainian].
12. Tsehelnik, T., Zakharova, H. & Sylenko, Y. (2024). Potentsial zastosuvannia tsyfrovyykh tekhnolohii v osvitnomu seredovyschi ZVO pry pidhotovtsi maibutnoho pedahoha [The potential of using digital technologies in the educational environment of a higher education institution in training future teachers]. *Youth & market*, No. 5(225), pp. 30–34. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.304926> [in Ukrainian].
13. Tsiuniak, O., Kachak, T. & Blyzniuk, T. (2025). Tsyfrovii pedahohika u systemi profesiinoy pidhotovky maibutnykh uchyteliv pochatkovyykh klasiv: vyklyky ta perspektyvy [Digital pedagogy in the professional training system of future primary school teachers: Challenges and prospects]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, No. 1(56), pp. 255–258. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.56.255-258> [in Ukrainian].
14. Bhardwaj, V., Zhang, S., Tan, Y. Q., & Pandey, V. (2025). Redefining learning: Student-centered strategies for academic and personal growth. *Frontiers in Education*, Vol. 10. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1518602> [in English].
15. Bhullar, P.S., Joshi, M. & Chugh, R. (2024). ChatGPT in higher education: A synthesis of the literature and a future research agenda. *Education and Information Technologies*, Vol. 29, No. 16, pp. 21501–21522. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12723-x> [in English].
16. Eager, B. & Brunton, R. (2023). Prompting higher education towards AI-augmented teaching and learning practice. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, Vol. 20, No. 5. DOI: <https://doi.org/10.53761/1.20.5.02> [in English].
17. Filippou, K., Acquah, E.O. & Bengs, A. (2025). Inclusive policies and practices in higher education: A systematic literature review. *Review of Education*, Vol. 13, No. 1. DOI: <https://doi.org/10.1002/rev3.70034> [in English].
18. Gallent Torres, C., Zapata González, A. & Ortego Hernando, J.L. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica [The impact of generative artificial intelligence in higher education: A perspective from ethics and academic integrity]. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, Vol. 29, No. 2. DOI: <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134> [in Spanish].
19. Joshi, P.R., Pant, P.R. & Chand, R.B. (2024). Student evaluation of teaching: A tool for the assessment of teaching learning practices in higher education institutions. *KMC Journal*, Vol. 6, No. 1, pp. 192–209. DOI: <https://doi.org/10.3126/kmcj.v6i1.62340> [in English].
20. Lowe, T. & Shaw, C. (2019). Student perceptions of the “best” feedback practices: An evaluation of student-led teaching award nominations at a higher education institution. *Teaching and Learning Inquiry*, Vol. 7, No. 2. DOI: <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.7.2.8> [in English].
21. Sylenko, Y. (2024). Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series “Pedagogy and Psychology”*, Vol. 10, No. 1, pp. 68–76. DOI: <https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68> [in English].

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ СЕМАНТИЧНОЇ МЕРЕЖІ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ В УКРАЇНСЬКИХ І ПОЛЬСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

22. Villas-Boas-Mello, J.-A., & Rodrigues-de-Sousa, F. (2021). Percepción discente y prácticas de enseñanza en una institución brasileña de educación superior [Student perception and teaching practices in a Brazilian higher education institution]. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*,

Vol. 12, No. 33, pp. 18–38. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisu.e.20072872e.2021.33.855> [in Spanish].

Стаття надійшла до редакції: 05.03.2026

Прийнято до друку: 18.05.2026

Опубліковано: 29.05.2026

УДК 378:[373.5.091.12.011.3-051:94]:001.4:81'37] (438+477)
DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.358068>

Геннадій Черевичний, кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри новітньої історії України історичного факультету
Київського національного університету імені Тараса Шевченка;
докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9094-8732>

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ СЕМАНТИЧНОЇ МЕРЕЖІ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ В УКРАЇНСЬКИХ І ПОЛЬСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

У статті розкрито теоретико-аналітичне бачення автора щодо концептуалізації виокремлення базових понять наукового дослідження системи професійної підготовки майбутніх учителів історії в українських і польських університетах. Проаналізовано низку наукових публікацій і досліджень щодо розуміння науковцями безпосередньо понять “концепт”, “семантика”, “семантична мережа”, “базові поняття дослідження” тощо. Акцентовано на важливості вивчення і побудови семантичної мережі наукового дослідження, що уможливило визначення її основних концептів та виокремлення базових понять шляхом побудови тезаурусної моделі професійної підготовки майбутніх учителів історії в контексті набуття ними університетської педагогічної освіти історичного спрямування.

Новизна дослідження полягає у тому, що уперше розглянуто основні концепти семантичного аналізу базових понять наукового дослідження системи професійної підготовки майбутніх учителів історії в українських і польських університетах засобами компаративістики. Проаналізовано термінополе, виокремлено актуальні поняття, терміни, дефініції, категорії. Практичний аспект дослідження знаходиться у площині теоретичного обґрунтування та реалізації підходів у побудові семантичної мережі базового понятійно-категоріального апарату професійної підготовки майбутніх учителів історії на прикладі університетської освіти України і Республіки Польща.

Перспективами подальших наукових розвідок є уточнення визначення базових понять, які є підґрунтям докторського дослідження, у процесі апробаційних дискусій та упровадження у практику освітньої діяльності, зокрема в професійну підготовку майбутніх учителів історії з екстраполяцією провідного зарубіжного досвіду, зокрема університетів Республіки Польща.

Стаття є результатом теоретико-аналітичного пошуку та узагальнення наукового здобутку дослідників сучасності.

Ключові слова: підготовка учителів історії; семантична мережа; компаративний аналіз; українські університети; польські університети.

Рис. 1. Літ. 20.

Gennadij Czerewycznij, Ph.D. (History), Associate Professor,
Associate Professor of the Contemporary History of Ukraine Department,
Taras Shevchenko National University of Kyiv;
Doctoral Researcher (in Education) of Ivan Zyzun Institute of Pedagogical Education
and Adult Education of the NAES of Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9094-8732>

CONCEPTUALIZATION OF A SEMANTIC NETWORK FOR RESEARCH ON THE TRAINING OF FUTURE HISTORY TEACHERS IN UKRAINIAN AND POLISH UNIVERSITIES

The article reveals the author's theoretical and analytical vision of conceptualising the basic concepts of scientific research into the system of professional training of future history teachers at Ukrainian and Polish universities. A number of scientific publications and studies on the understanding of the concepts of ‘concept’, ‘semantics’, ‘semantic network’, ‘basic research concepts’, etc., by scientists are analysed. It emphasises the importance of studying and constructing a semantic network of scientific research, which made it possible to identify its main concepts and highlight basic concepts by constructing a thesaurus