

Молодь і ринок

ЩОМІСЯЧНИЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 11 (243) листопад 2025

Видається з лютого 2002 року

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

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

ISSN 2308-4634 (Print) “Молодь і ринок” індексується у таких базах даних: Google Scholar; Polish Scholarly Bibliography (PBN); **ERIH PLUS**; **Index Copernicus** (ICV 2019 = 85.80; ICV 2020 = 82.12; ICV 2021 = 85.55; ICV 2022 = 80.94; ICV 2023 = 84.92; ICV 2024 = 76.21)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2617-0825.11/243.2025>

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 БЛАВИЧ – *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.таблiт., 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 № 13 від 27.11.2025)

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. 11 (243) November 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/10.24919/2617-0825.11/243.2025>

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. 13, 27.11.2025)

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

№ 11 (243) листопад 2025

ЗМІСТ

Олена Варецька, Тетяна Бабко Група продовженого дня в НУШ проблеми і виклики в умовах війни.....	7
Сергій Вилков Структурні компоненти правової компетентності як інтегративного феномена професійної підготовки майбутнього вчителя предмета “Захист України”.....	14
Валерія Міляєва, Світлана Яшник Розбудова кар’єри учнівської молоді: наукові розвідки та практичні рекомендації.....	20
Тетяна Пантюк, Ірина Паласевич Театрально-мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку.....	28
Леонід Оршанський, Володимир Стрілецький Інтегрована дидактична модель формування інформаційної компетентності майбутнього менеджера засобами інтерактивних технологій.....	34
Роксолана Шпіца-Павлюк, Тетяна Мієр, Богдана Пасічник Причинно-наслідковий аналіз обумовленості розвитку творчих умінь учнів 2 класу з використанням елементів арттерапії на уроках мистецтва.....	41
Михайло Лучкевич, Володимир Пасічник Дидактичний потенціал DevOps-інструментів у професійній підготовці IT-фахівців.....	50
Тетяна Валько Прикладний поведінковий аналіз як ефективний інструмент корекції небажаної поведінки у дітей раннього віку з РДУГ.....	55
Людомир Філоненко, Наталія Волошин Фортепіанна музика у творчості закарпатських композиторів: жанрова палітра.....	59
Андрій Українець, Михайло Погорєлов, Максим Пшеничний Модель інноваційної підготовки викладачів закладів професійно-технічної освіти автомобільного профілю.....	64
Зіновій Стельмашук, Ярослава Топорівська, Олена Спольська Поглиблення інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва в ході вивчення дисципліни “Інструментальний репертуар в освітньому процесі загальноосвітньої школи”: з досвіду роботи у закладі вищої освіти.....	71
Тетяна Постоян Моделювання процесу формування управлінських компетентностей майбутніх керівників закладів дошкільної освіти.....	78
Tamara Babenko, Tetyana Pastushenko Addressing challenges in comprehending scientific articles for non-language undergraduate students.....	84
Лариса Бачієва Закон перенесення маси та енергії як методологічна основа моделювання професійного мислення кухаря.....	88

Леонід Олійник Активізація пізнавального інтересу у ліцеїстів закладів спеціалізованої середньої освіти військового профілю засобами інформаційно-комунікаційних технологій.....	94
Дмитро Бідюк Інтеграція теорії та практики у професійній підготовці майбутніх педагогів-хореографів у США.....	99
Валентина Матіяш, Тетяна Гладюк, Ірина Жаркова, Валентина Водяна Інтеграція освітніх галузей в естетичному вихованні молодших школярів.....	104
Олена Муращенко Досвід формування правової компетентності молодших школярів у країнах європейського союзу.....	112
Юрій Юрчак, Анатолій Федорчук, Віталій Журавель, Юрій Михайлюк Система протидії негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад Державної прикордонної служби України.....	118
Лариса Куца Обдарована дитина у часопросторових вимірах уяви (на матеріалі оповідання “Тоді я був просто Ульф” У. Старка).....	124
Віра Купрас, Наталія Зозуля, Вероніка Дорошенко Індивідуалізація освітнього процесу учнів з порушеннями зору в контексті реалізації концепції Нової української школи (НУШ).....	131
Галина Мельник, Петро Нищак Декоративно-ужиткове мистецтво як засіб реалізації естетичного виховання майбутніх учителів технологій та працівників позашкільця.....	136
Ольга Палагнюк, Любов Костик Психокорекційні стратегії роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями в умовах інклюзивного освітнього середовища.....	141
Наталія Матвєєва Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами.....	147
Lala Mammadova Teymur The role pedagogical practice and learning environment in the formation of humanistic values.....	151
Марина Андрєєва, Наталія Погранична Мотивація студентів як необхідна умова підвищення якості навчання.....	157
Aida Zeynalova Babek Specific features of the personality-oriented pedagogical process in primary grades.....	166
Юрій Дем’янчук Педагогічні умови ефективної реалізації міжпредметних зв’язків на уроках технологій та інформатики.....	173
Тарас Бзовський Потенціал дистанційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій у закладах фахової передвищої освіти.....	178
Karimova Nigar Elman Formation of alternative family institutions for children deprived of parental care.....	184
Леся Гладун Формування мотиву та мотивації у старших дошкільників як передумови розвитку емпатії засобами театралізованої діяльності.....	188
Альона Самойлова Вплив цифрової трансформації на зміст та методи професійної освіти дорослих в Німеччині.....	195
Ігор Кошарний Аудіальна модель пізнання навчального матеріалу старшокласниками з глибоким порушенням зору.....	200

Youth & market

No. 11 (243) November 2025

CONTENTS

Olena Varetska, Tetiana Babko Extended day group in NUS problems and challenges in ar conditions.....	7
Serhiy Vilkov Structural components of legal competence as an integrative phenomenon of professional training of future teachers of the subect “Defense of Ukraine”.....	14
Valeria Milaeva, Svetlana Yashnyk Career development of youth students: scientific research and practical recommendations.....	20
Tetiana Pantiuk, Iryna Palasevych Theatrical and speech activity of older preschool children.....	28
Leonid Orshansky, Volodymyr Strilecki Integrated didactic model of formation of information competence of future manager using interactive technologies.....	34
Roksolana Shpitsa-Pavliuk, Tetiana Miyer, Bohdana Pasichniuk Cause-and-effect analysis of the conditionality of the development of creative skills of 2nd grade students through the use of art therapy elements in art lessons.....	41
Mykhailo Luchkevych, Volodymyr Pasichnyk The didactic potential of DevOps tools in the professional training of IT specialists.....	50
Tetiana Valko Applied behavior analysis as an effective approach to reducing challenging behavior in young children ith ADHD.....	55
Liudomyr Filonenko, Nataliia Voloshyn Piano music in the work of Transcarpathian composers: genre palette.....	59
Andrii Ukrainets, Mykhailo Pohorielov, Maksym Pshenychnyi Model of innovative training of teachers of vocational and technical education institutions of automotive profile.....	64
Zinoviy Stelmashchuk, Yaroslava Toporivska, Olena Spolska Deepening the instrumental-performing competence of a future teacher of music arts during the study of the discipline “Instrumental repertoire in the educational process of a comprehensive school”: from the experience of working in a higher educational institution.....	71
Tetiana Postoyan Modelling the process of forming management competencies of future heads of preschool education institutions.....	78
Tamara Babenko, Tetyana Pastushenko Addressing challenges in comprehending scientific articles for non-language undergraduate students.....	84
Larysa Bachiieva The law of mass and energy transfer as a methodological basis for modeling a chef’s professional thinking.....	88

Leonid Oliinyk Stimulating cognitive interest among lyceum cadets of military-profile specialized secondary education schools through information and communication technologies.....	94
Dmytro Bidyuk Theory and practice integration in the professional training of future dance educators in the USA.....	99
Valentyna Matiash, Tetiana Hladiuk, Iryna Zharkova, Valentyna Vodiana Integration of educational spheres in the aesthetic education of young schoolchildren.....	104
Olena Murashchenko Experience of forming legal competence of primary school students in the European Union countries.....	112
Yurii Yurchak, Anatolii Fedorchuk, Vitalii Zhuravel, Yurii Mykhailiuk System of countering negative informational and psychological influence on the personnel of the State Border Service of Ukraine.....	118
Larysa Kutsa The gifted child in the spatiotemporal dimensions of imagination (Based on the short story “Then i was just Ulf” by Ulf Stark).....	124
Vira Kupras, Nataliia Zozulia, Veronika Doroshenko Individualization of the educational process for students with visual impairments in the context of implementing the concept of the New Ukrainian School (NUS).....	131
Halyna Melnyk, Petro Nyshchak Decorative-applied arts as a means of implementing aesthetic education of future technology teachers and out-of-school workers.....	136
Olha Palahnyuk, Liubov Kostyk Psychocorrectional strategies for working with children with speech disorders in an inclusive educational environment.....	141
Nataliia Matveieva Assessment of academic achievements of students with special educational needs.....	147
Lala Mammadova Teymur The role pedagogical practice and learning environment in the formation of humanistic values.....	151
Maryna Andriecieva, Natalia Pohranychna Student motivation as a necessary condition for improving the quality of training.....	157
Aida Zeynalova Babek Specific features of the personality-oriented pedagogical process in primary grades.....	166
Yurii Demianchuk Pedagogical conditions for the efficiency of implementing interdisciplinary connections in technology and information lessons.....	173
Taras Bzovsky Potential of distance technologies in professional training of future specialists of socioeconomic professions in vocational higher education institutions.....	178
Karimova Nigar Elman Formation of alternative family institutions for children deprived of parental care.....	184
Lesia Hladun Formation of motive and motivation in older preschoolers as a prerequisite for the development of empathy through theatrical activities.....	188
Alona Samoilo The impact of digital transformation on the content and methods of adult professional education in Germany..	195
Igor Kosharnyi Audio model of learning material by high school students with profound visual impairment.....	200

УДК 37.012(477):355.01(477)“2022/...” (045)
DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.345326>

Олена Варецька, доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри дошкільної та початкової освіти
Комунального закладу “Запорізький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти” Запорізької обласної ради
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4567-5760>

Тетяна Бабко, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри менеджменту освіти, психології та інклюзивної освіти
Комунального закладу “Запорізький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти” Запорізької обласної ради
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1066-7290>

ГРУПА ПРОДОВЖЕНОГО ДНЯ В НУШ: ПРОБЛЕМИ І ВИКЛИКИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Здійснено теоретичний огляд питання, доведено його актуальність з огляду на нормативну базу й наукові і методичні розвідки, залежність успішності роботи від правильної організації діяльності, режиму дня, наявних інновацій. Розглянуто думки щодо сутності поняття, педагогічних умов успішної організації педагогічного процесу, ефективної діяльності вихователя, його підготовки у закладі вищої освіти та підвищення кваліфікації у післядипломній освіті. Простежено проблеми і виклики в умовах війни та шляхи їх подолання.

Ключові слова: група продовженого дня; нова українська школа (НУШ); проблеми і виклики; умови війни; освітньо-професійні програми підготовки; післядипломна педагогічна освіта.

Лім. 13.

Olena Varetska, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Professor of the Preschool and Primary Education Department,
Municipal Institution “Zaporizhzhia Regional Institute of Continuing Pedagogical Education”,
Zaporizhzhia Regional Council
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4567-5760>

Tetiana Babko, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of the Education Management, Psychology, and Inclusive Education Department,
Municipal Institution “Zaporizhzhia Regional Institute of Continuing Pedagogical Education”,
Zaporizhzhia Regional Council
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1066-7290>

EXTENDED DAY GROUP IN NUS: PROBLEMS AND CHALLENGES IN WAR CONDITIONS

A theoretical review of the issue was carried out, its relevance in view of the current regulatory framework, scientific and methodological research, the implementation of the “New Ukrainian School” concept was proven, the dependence of the success of the extended day group on the correct organization of activities, daily routine, and existing innovations, which necessitates the development of a teacher’s professional competence are also proven. The article considers the essence of the concept of “extended day group”, pedagogical conditions for the successful organization of the pedagogical process in various types of activity (fulfillment of the cultural-creative function of upbringing and education; reliance of educational and educational activities on the peculiarities of the organization of the group, mechanisms of interaction between the school and institutions of additional education; integration of the educational process with the system of basic education and ensuring the unity of the intellectual, creative, ethical, physical and social development of students), effective activity of the educator (professional competence, optimal planning of the cycle of educational and leisure activities; effective organization of self-training, creation of a favorable educational environment), his training in a higher education institution on the presented topics of educational and professional programs. The problems and challenges in wartime conditions (security, psychological, social, personnel, material, and technical, organizational) and ways to overcome them, including continuous development and self-development, advanced training in postgraduate education, are traced. The content of the training using the example of an educational and professional program of advanced training courses (full-time / distance learning) for this category of students, which (according to the results of testing and questionnaires of advanced training course students in 2024) ensures positive changes in the development of all components of the professional competence of teachers of extended-day groups in accordance with the professional standard “Teacher of a general secondary education institution”, is presented.

Keywords: extended-day group; new Ukrainian school (NUS); problems and challenges; wartime conditions; educational and professional training programs; postgraduate pedagogical education.

Постановка проблеми. Питання організації роботи групи продовженого дня (далі по тексту – ГПД) залишається й сьогодні актуальним, адже дитина потрапляє до школи у віці шість років і потребує певного психологічного, виховного й організаційного супроводу, зокрема й з причини постійної зайнятості батьків. З іншого боку, упровадження Концепції “Нова українська школа” змістило акценти на компетентнісну, особистісно орієнтовану, інтегративну та діяльнісну освіту, що торкнулося й ГПД, які є частиною освітнього процесу і мають працювати на її засадах.

Особливий вплив на освітній процес справили пандемія Covid-19, а пізніше – введення воєнного стану. Останні стали причинами серйозних соціально-економічних, екологічних, гуманітарних викликів, порушили усталену організацію діяльності закладів освіти, призвели до стрімкого розвитку її дистанційної форми, пошуку шляхів організації освітнього процесу (дистанційний, змішаний формат, очний формат у підземних школах, укриттях тощо), адже пріоритетними є безпека й психологічна підтримка дітей.

Організація роботи ускладнюється й недосконалістю нормативно-правової бази щодо ГПД. Наголосимо, що на сьогодні є чинними порядок створення груп продовженого дня у державних і комунальних закладах загальної середньої освіти (наказ МОН України від 25.06.2018 № 677) [10], який не враховує сучасні умови. Щодо положення про групу продовженого дня загальноосвітнього навчального закладу (Постанова КМУ від 5 жовтня 2009 р. № 1121, URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/243130741>), то ця постанова втратила чинність 19.07.2018 (підстава – 558-2018-п). Звісно, освітяни керуються й іншими нормативними документами, які стосуються освіти взагалі й початкової, зокрема. З іншого боку, за період воєнного стану прийнято низку документів, які дозволяють враховувати умови, в яких опинилися заклади освіти, й приймати виважені рішення.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Наголосимо на тому, що 50–90 роки ХХ ст. стали найбільш продуктивними у вивченні цього питання. Йдеться про розвиток мережі (А. Бондар та інші) особливості організації самопідготовки школярів, педагогічні проблеми розвитку шкіл-інтернатів, шкіл і груп продовженого дня (Б. Кобзар), виховний потенціал останніх (Н. Весна, Б. Кобзар, Е. Костяшкін, В. Мартиненко, І. Попова, Т. Філюк) та інші. Висновок щодо незмірного потенціалу виховного впливу продовженого дня у закладі освіти на особистість здобувачів вимагає від вихователя ГПД безперервного розвитку педагогічної майстерності та професійної компетентності є актуальним. Зауважимо також й на тому, що найбільшу

кількість напрацьованих складали роботи методичного характеру.

Сьогодні у світлі реформування української освіти, зокрема й роботи групи продовженого дня, з’явилися наукові розвідки молодих науковців і практиків. Наведемо декілька з них щодо теоретичних засад організації ГПД в початковій школі (О. Калітовська Н. Яремчук) [13], у новій українській школі (В. Дубровський) [4], інноваційних підходів до побудови освітнього процесу у ГПД в умовах нової української школи (О. Лядобрук) [6], педагогічних умов ефективної діяльності вихователя групи продовженого дня (О. Голуб, А. Лесик, Н. Щербаківа) [1], методичних основ організації оздоровчої діяльності майбутнього вчителя початкової школи в ГПД (Г. Бондаренко, О. Ващенко), інноваційні підходи до професійної підготовки вихователя ГПД сучасної початкової школи (О. Гордійчук) [2], шляхи поліпшення роботи вихователя ГПД в умовах упровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти (І. Кравцова) та інші.

Мега статті – дослідити проблеми й виклики щодо діяльності груп продовженого дня в НУШ в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. Отже, почнемо із нормативної бази. Оскільки ГПД є складником освітнього процесу НУШ, її завдання, зміст, напрями, режим роботи, педагогічні умови мають відповідати вимогам Законів України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, основним засадам Концепції “Нова українська школа” [8]. Зауважимо, що нова школа є простором життя дитини, тому вся діяльність закладу освіти має сприяти становленню особистості школяра, гармонізації і гуманізації взаємин між учнями і педагогами, школою і родиною відповідно до визначеної місії – “допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками” [8, 14] у створеному всім колективом школи виховному середовищі, атмосфері довіри, доброзичливості, взаємодопомоги і взаємної підтримки для подолання труднощів у навчанні та повсякденному житті [8, 20].

Механізм утворення ГПД у державних і комунальних закладах загальної середньої освіти та основні засади їх функціонування регламентуються наказом МОН України від 25.06.2018 № 677 “Про затвердження Порядку створення груп продовженого дня у державних і комунальних закладах загальної середньої освіти” [10]. Наголосимо, що цим документом не визначено сутність поняття “група продовженого дня”. Натомість, серед основних завдань ГПД визначено такі (п.2): організація навчальної, виховної та пізнавальної діяльності, дозвілля учнів; надання кваліфікованої допомоги учням у підготовці до уроків і виконанні домашніх завдань; формування в учнів ключових компетент-

ностей, необхідних для успішної життєдіяльності та самореалізації особистості; забезпечення виконання індивідуальної програми розвитку особи з особливими освітніми потребами, індивідуального навчального плану (за наявності). Для осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах закладів загальної середньої освіти на підставі письмового звернення їх батьків, інших законних представників, утворюються інклюзивні та/або спеціальні групи продовженого дня (п.7) [10].

Як і раніше, тривалість перебування учнів у ГПД становить не більше шести годин на день, режим її роботи повинен передбачати, організацію: прогулянки (не менш як одна година 30 хвилин для учнів початкових класів); харчування (не менш як 30 хвилин); виконання домашніх завдань (за наявності, але не більше однієї години); проведення спортивно-оздоровчих занять (не менше години). У групі продовженого дня НУШ має бути створено умови для: переключення уваги учнів після інтенсивного навчального процесу на інші види діяльності; забезпечення самостійного вибору видів діяльності; організації цікавої змістовної щоденної прогулянки, харчування з “позитивом” та виконання домашніх завдань з відповідною мотивацією; збереження індивідуальної траєкторії кожної дитини; дієвості партнерства між вчителем / вихователем – учнями й батьками [10].

Режим роботи спеціальної групи продовженого крім цього унормовано Державними санітарними нормами та правилами “Гігієнічні вимоги до улаштування, утримання і режиму спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, та навчально-реабілітаційних центрів”, п. 8 (затверджено наказом МОЗ України від 20 лютого 2013 року № 144, зареєстровано в Мінюсті України 14 березня 2013 року за № 410/22942) [2].

Звісно, наказ МОН України від 25.06.2018 № 677 регламентує граничну наповнюваність ГПД (не більше 30 учнів), однак рішення про встановлення меншої чисельності учнів групи продовженого дня приймає керівник закладу загальної середньої освіти за погодженням із засновником цього закладу.

Зауважимо, що значена норма дозволила здійснювати роботу ГПД в різних форматах і за пандемію, і під час війни.

Як зазначалося вище, постанова КМУ від 5 жовтня 2009 р. № 1121, якою затверджено положення про ГПД загальноосвітнього навчального закладу втратила чинність (документ 1121-2009-п від 19.07.2018, підстава – 558-2018-п), однак нового положення не затверджено, натомість спостерігаємо тенденцію затвердженнь таких положень на рівні територіальних громад на підставі порядку [10].

Щодо наукових джерел, то, на жаль, на сьогодні їхня кількість обмежена. Більшість розвідок з оперттям на нормативну базу висвітлюють питання щодо ГПД в контексті загального освітнього процесу, тому переважають науково-методичні праці (Л. Бортнікова, С. Варвянська, В. Дубровський, Г. Молчан, Л. Москаленко, О. Овадюк, Д. Ретфорт та інші).

Отже, ГПД, на думку науковців і практиків, є способом / формою організації освітнього процесу, зокрема й в початковій школі, що допомагає організувати найсприятливіші умови для відпочинку, навчання і виховання, продуктивної праці, всебічного виявлення і розвитку індивідуальних здібностей, запитів та інтересів дітей, поєднання різних видів робіт в урочній та позаурочній діяльності. У переліку такої діяльності – реалізація оздоровчих програм; здійснення роботи з різних напрямів виховання (фізичне, естетичне, моральне, трудове та ін.), духовного розвитку здобувачів освіти; організація активного відпочинку з урахуванням вікових особливостей та самостійна підготовка домашніх завдань під керівництвом педагога в навчальному кабінеті. Щодо останньої, то її інтерпретують як “щоденні заняття, на яких школярі самостійно виконують домашні завдання впродовж чітко регламентованого часу” [9, 9–13], педагогічно організовану самостійну діяльність школярів, спрямовану на формування навичок самоосвіти та гармонійний розвиток особистості дитини [9, 9], важливий етап в усьому комплексі навчально-виховної роботи ГПД. Від правильної організації цього етапу залежить ефективність освітнього процесу, оскільки під час виконання завдань учні закріплюють набуті на уроці знання, виробляють у собі позитивні риси характеру: наполегливість, волю, працьовитість, уміння долати труднощі [7]. Попри означене, науковці та педагоги-методисти вважають самопідготовку найменш важливим етапом.

Цілком слушно Н. Яремчук та О. Калітовська [13] роблять висновок про залежність успішності ГПД від правильної організації роботи та режиму дня. Як і раніше, він складається з побутової, навчальної та дозвілєвій форм діяльності, передбачає відповідно до нормативних документів дотримання гігієнічних норм та вимог щодо кожної дитини й організацію: прогулянки (прогулянок) на відкритому повітрі тривалістю не менш як одна година 30 хвилин для учнів (вихованців) перших – четвертих класів; харчування тривалістю не менш як 30 хвилин; самопідготовки виконання домашніх завдань (за наявності) тривалістю не більше однієї години; спортивно-оздоровчих занять для учнів (вихованців) тривалістю не менше години; занять у гуртках, секціях та екскурсій.

Безумовно, режим ГПД “має відповідати психолого-педагогічним, гігієнічним і віковим особливостям учнів; сприяти перетворенню в єдиний

гармонійний процес навчальну діяльність та відпочинок учнів” [13, 276] та задовольняти вимоги Концепція “НУШ”.

Виховна ефективність ГПД, її стабільне функціонування та організація роботи з урахуванням усіх сучасних вимог відповідно до Психологічної енциклопедії сприяє: поліпшенню фізичного та психічного здоров'я учнів початкової школи, розвитку їхніх інтелектуальних та креативних властивостей, успішній шкільній адаптації та соціалізації, а також зміцненню зв'язку навчального і виховного процесів та своєчасному і якісному виконанню домашніх завдань молодшими школярами [11]. Серед інновацій у побудові освітнього процесу в ГПД в умовах НУШ О. Лядобрук називає створення сприятливих умов для самовираження, самореалізації, самоствердження кожного учня завдяки ігровій діяльності на режимних заняттях ГПД. Цілком слушно, педагог рекомендує застосовувати навчальні ігри на заняттях самопідготовки, адже вони активізують навчально-пізнавальну діяльність, що допомагає учням повніше розкритися, самостійно виконувати домашні завдання, а вихователям – поглиблювати знання щодо методики організації і проведення ігор, їхньої класифікації та вмiлого використання ігрової діяльності в умовах ГПД для виховання якостей, необхідних людині в трудовій, суспільній та інших видах діяльності, волі до дії та здатності до гальмування, формування характеру, виховання [6, 2].

Відповідно до зазначеного, зміст освітньої діяльності вихователя ГПД має бути оновлено тематикою, яка: життєво важлива в умовах війни (забезпечить безпечну, цікаву, корисну життєдіяльність), убезпечить від негативних поведінкових проявів (насильство, булінг, секстинг, кібербулінг) та впливу інформаційного простору; сприятиме профілактичному вихованню; допоможе спроектувати доброзичливе й безпечне середовище взаємного духовного збагачення, розвитку якостей особистості, самостійності тощо взагалі й у другій половині дня, зокрема. Звідси, вихователь має працювати над розвитком власної професійної компетентності. Це стосується вминь: діагностувати вплив освітнього середовища на формування емоційного інтелекту, емоційної стійкості дітей, виявляти негативні соціальні процеси в учнівському колективі; обирати спосіб взаємодії в різних ситуаціях (Г. Костенко та О. Голуб) [5, 79] зі здобувачами освіти та їхніми батьками, тематику виховних заходів; ефективно використовувати ігрову діяльність (М. Ткаченко, О. Голуб) [12], що, безумовно, призведе до зростання ефективності виховного процесу.

У цьому контексті, слушним є висновок В. Дубровського про дотримання низки педагогічних умов для успішної організації педагогічного про-

цесу у ГПД, серед яких: виконання культуротворчої функції виховання та навчання; опертя навчально-виховної діяльності на особливості організації ГПД, механізми взаємодії школи й установ додаткової освіти; інтеграція навчального процесу із системою основної освіти й забезпечення єдності інтелектуального, творчого, етичного, фізичного й соціального розвитку здобувачів освіти [4, 67].

Педагогічні умови ефективної діяльності вихователя ГПД обґрунтовують О. Голуб, А. Лесик, Н. Щербакова [1, 83], а саме: професійна компетентність вихователя ГПД, оптимальне планування циклу навчальних та дозвіллевих заходів; ефективна організація самопідготовки, створення сприятливого освітнього середовища.

Цілком слушно актуалізується питання підготовки вихователів ГПД у ЗВО та підвищення їхньої кваліфікації у СППО. Наведемо декілька прикладів. Щодо першого, то, як і раніше підготовку для роботи вихователем ГПД здійснюють у межах підготовки вчителів початкової школи, наприклад у Запорізькому державному університеті, під час вивчення фахового модулю “Організація роботи у ГПД” (4-6 год) дисципліни “Теорія і методика виховної роботи”. Крім цього упродовж семестру студенти без відриву від навчання проходять практику 1 раз на тиждень у закладах загальної середньої освіти (друга половина дня) в укриттях чи підземних школах і мають можливість набути компетентностей щодо організації роботи ГПД.

Силабус навчальної дисципліни “Організація освітнього процесу в ГПД” (викладач Ю. Сич, URL: <http://idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/03/orhanizacija-osvitnoho-procesu-v-hpd-sylabus-2025.pdf>), яка викладається в Ізмаїльському державному гуманітарного університету для всіх спеціальностей охоплює : 4 кредити (120 год.): денна форма: (20 – лекції; 20 – семінарські; 80 – самостійна робота) / заочна форма: (4 – лекції; 6 – семінарські; 110 – самостійна робота) декларує вивчення восьми тем: “Нормативна база щодо організації роботи ГПД”, “Організація освітнього процесу в ГПД в умовах НУШ” (режим роботи), “Діяльність вихователя у групі продовженого дня” (посадова інструкція, основні функції, посадові обов'язки, права, відповідальність; взаємовідносини (зв'язки за посадою), критерії оцінювання роботи), “Організація і планування роботи вихователем у ГПД” (планування роботи ГПД, вимоги до календарно-тематичного плану роботи ГПД, зміст, форма на навчальний рік, правила для складання тижневого розкладу занять, щоденна діяльність вихователя ГПД); “Педагогічне керівництво самопідготовкою в групі продовженого дня” (поняття “самопідготовка”, вимоги, які регламентують порядок самопідготовки, структура самопідготовки; домашнє завдання та його основна мета; гігієнічні, дидактичні, виховні вимоги органі-

зації самостійної навчальної діяльності); “Інтерактивні технології та форми роботи на заняттях ГПД” (сутність інтерактивного навчання; інтерактивні технології, методи й форми роботи вихователя ГПД); “Організація дозвілля в групі продовженого дня” (дозвілля, його організація; ігри, зокрема рухливі; бесіди; вправи; виховні заходи і свята); “Організація освітнього в ГПД в умовах дистанційного навчання” (освітні платформи для дистанційного освітнього процесу та особливості їх використання; самоосвіта вихователя; робота з батьками онлайн; змішане навчання: переваги та недоліки. Маємо відзначити позитиви в політиці курсу щодо відвідування навчальних занять (обов’язкова присутність на лекційних і семінарських заняттях), дотримання принципу академічної доброчесності, невикористання технологій штучного інтелекту.

Робоча програма навчальної дисципліни “Організація навчальної та виховної роботи в ГПД” (Л. Чулкова) освітньо-професійна програма “Початкова освіта”, Галузь знань 01Освіта, спеціальність 013 Початкова освіта, яку запроваджено на факультеті іноземних мов Маріупольського державного університету (URL: <https://surl.li/cjurvy>) містить 3 модулі, зокрема два – змістові та індивідуальне науково-дослідне завдання – мультимедійну презентацію. Вона викладається на четвертому році підготовки у 8 семестрі й розрахована на 90 год. Студенти ознайомлюються з вісьмома темами, які близькі до попередніх програм. Назвемо їх: “Група продовженого дня в системі організації освітнього процесу в ЗЗСО”; “Організаційно-педагогічні аспекти створення та функціонування ГПД в початковій ланці освіти”; “Діяльність вихователя ГПД як багатоваріантна”; “Методичні аспекти організації освітнього процесу в ГПД” (змістовий модуль 1); “Самопідготовка як важлива форма навчальної діяльності учнів початкової школи в режимі роботи ГПД”; “Організація виховної діяльності в умовах ГПД”; “Спортивно-оздоровча робота з молодшими школярами в ГПД”; “Дозвіллєва діяльність молодших школярів в умовах ГПД” (змістовий модуль 2).

Зміст навчальної дисципліни “Методика роботи групи продовженого дня” (А. Войтович, Львівський національний університет імені Івана Франка; спеціальність 01 Освіта / Педагогіка, 013 Початкова освіта (URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/03/ANOTATSIYA-Metodyka-roboty-hrupy-prodovzhenoho-dnia.pdf>) для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, яка викладається в 7 семестрі в обсязі 120 годин / 4 кредитів ECTS) містить шість тем стосовно групи продовженого дня та школи повного дня, а саме: Теоретичні основи методики роботи з дітьми; Нормативно-правова база роботи; Організація виховної роботи; Організація навчальної роботи; Організація оздо-

рочої роботи; Специфіка роботи з дітьми різного віку. Тотожний зміст програм і кількість відведеного на їх засвоєння часу (від 90 до 120 годин) спостерігаємо й в інших ЗВО.

Привертає увагу й теоретична модель підготовки вихователя до роботи у ГПД, запропонована О. Гордійчук. Модель охоплює такі аспекти: педагогічні (організація само- і взаємоконтролю навчальної діяльності; вироблення учнями індивідуального стилю самостійної роботи під час використання зворотного зв’язку; оволодіння технікою використання різноманітних засобів навчання й виховання), психологічні (підтримка позитивної мотивації до матеріалу; формування знань і навичок самостійної роботи під час індивідуальної чи групової діяльності; врахування вікових особливостей, пізнавальних інтересів школярів; зняття психологічного бар’єру спілкування та формування стійкого інтересу до занять); методичні (конкретизація мети виховання на певному матеріалі; прогнозування можливих труднощів у засвоєнні та адекватне використання відповідних засобів навчання; проведення підготовчої роботи з учнями) [3, 117].

Отже, можна стверджувати, що відпрацювання означених тем сприятиме формуванню професійної компетентності майбутніх вихователів ГПД, їхньому входженню у професію. Однак сьогодні ГПД й вихователі стикаються з низкою проблем і викликів, серед яких безпекові (відсутність / недостатня кількість укриттів у закладах освіти / підземних шкіл; переривання освітнього процесу з огляду на необхідність постійних евакуацій під час тривоги; психологічна напруга й стан стресу учасників освітнього процесу через небезпеку обстрілів); психологічні (психологічна тривожність дітей, спричинену війною, розлукою з близькими, втратами рідних; зростання кількості випадків замкненої та агресивної поведінки, брак шкільних психологів, наприклад, у Запорізькій області їх кількість зменшилася на сьогодні на 50), соціальні (нерівність умов у доступі до освіти, зростання кількості внутрішньо переміщених сімей з дітьми, останні з яких потребують особливої уваги; зростання навантаження на батьків), кадрові (брак вихователів і вчителів з огляду на виїзд частини з них за кордон; перевантаженість вчителів, які працюють практично 24/7 і суміщають кілька функцій; зниження мотивації через невисоку оплату праці), організаційні (обмеженість можливостей для розвитку, ускладнення із складанням розкладу з огляду на обов’язкове перебування в укриттях; брак чітких державних рекомендацій чи ускладнення з їхньою адаптацією за воєнного стану), матеріально-технічні (брак ресурсів для забезпечення освітнього процесу; проблеми зі світлом, інтернетом, опаленням, особливо на прифронтових територіях; зношеність, зруйнованість приміщень).

Маємо наголосити на можливих шляхах вирішення вказаних проблем і викликів, а саме: забезпечення безпеки (оснащення укриттів навчальними, ігровими матеріалами, килимками тощо; розроблення й дотримання чітких протоколів дій під час тривоги) матеріальна підтримка (залучення коштів громади, благодійних фондів, громадських організацій тощо; здобуття грантів для облаштування середовища); кадрове забезпечення (підвищення оплати праці вихователів; розроблення гнучких графіків роботи; залучення студентів педагогічних ЗО, волонтерів та інших); інноваційні підходи (створення гуртків і клубів при громадах; використання онлайн-платформ для організації освітнього процесу за відсутності оф-лайн можливості); психологічна підтримка (запровадження арт-терапії, практик релаксації тощо; співпраця зі шкільними психологами, залучення за потреби мобільних команд психологів, зокрема із громадських організацій), партнерство (проведення спільних заходів, обмін інформацією, гнучкість у перебуванні дітей в групі; волонтерська допомога батьків у проведенні дозвілля).

Як розуміємо, робота в таких умовах вимагає від вихователя постійного підвищення кваліфікації, що забезпечує, в першу чергу, система післядипломної педагогічної освіти. Розглянемо це на прикладі освітньо-професійної програми курсів підвищення кваліфікації (очне/ дистанційне навчання) для категорії слухачів із галузі знань 01 освіта / педагогіка, спеціальності 014 середня освіта, спеціалізації вихователь ГПД закладів освіти, розробленої кафедрою початкової освіти комунального закладу “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” Запорізької обласної ради. Так, означена програма містить чотири модулі.

Модуль 1. Загальна підготовка (8/9 год) передбачає ознайомлення/повторення теми “Нормативно-правове забезпечення освітнього процесу”, зокрема питань організації освітнього процесу в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення, академічної доброчесності, міжнародного гуманітарного права: що необхідно знати людині, щоб вижити в умовах збройного конфлікту; організації безпечного та здорового освітнього середовища, інклюзивної освіти в НУШ, професійного розвитку педагогічних працівників та успішні практики професійного розвитку педагога: від ідей до реалізації.

Модуль 2. Професійна підготовка (8/9 год) зосереджується на віковій та педагогічній психології, зокрема збереження психологічного здоров'я суб'єктів освітнього процесу в умовах змін та надзвичайних ситуацій, психологічних аспектах міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору, педагогіці партнерства, зокрема створенні системи ефективної протидії булінгу в освітньому середовищі. Безперечно, професійна підготовка

буде неповною, якщо залишаться поза увагою сучасні технології навчання. Тому слухачам пропонується до повторення питання сучасної дидактики в контексті НУШ (підходів до навчання), реалізації принципу дитиноцентризму, інструментів реалізації інноваційних підходів до навчання, формування цілісної науково-природничої картини світу у здобувачів освіти.

Модуль 3. Фахова підготовка (52/53 год) пропонує ознайомлення із сучасним станом розвитку наукової дисципліни (предметно-наукова підготовка), нормативно-правовим забезпеченням функціонування ГПД та новими підходами до організації її роботи в умовах НУШ, побудовою природовідповідного освітнього процесу, шляхами та умовами забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії молодших школярів. Приділено увагу й сучасній методиці організації роботи ГПД, плануванню роботи, особливостям самопідготовки, прогулянкам та їх видам, застосуванню технологій інтегрованого навчання, й розвитку особистості вихованця ГПД, організації проектної діяльності, досліджень у режимі повного дня, особливостям організації ігрової діяльності, застосуванню ігрових технологій для всебічного розвитку молодших школярів, а також діяльнісному підходу та ІКТ в професійній діяльності у межах двох спецкурсів. Педагогічна практика, у межах якої передбачено ознайомлення із сучасним закладом освіти, педагогічним досвідом роботи вихователів ГПД, спостереження режимних складників ГПД, майстер-класів (для дистанційної форми – перегляд відеофрагментів самопідготовки, прогулянок, оздоровчих занять).

Модуль 4. Діагностико-аналітичний передбачає вхідне тестування, організаційно-настановне заняття, презентацію випускного проекту, підсумкове заняття та рефлексія. За результатами тестування та анкетування слухачів курсів підвищення кваліфікації у 2024 році за означеною ОПП можна зробити висновок про позитивні зрушення у розвитку всіх складників професійної компетентності вихователів ГПД відповідно до професійного стандарту “Вчитель закладу загальної середньої освіти” (наказ МОН України від 29.08.2024 №1225. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>).

Висновки. Проведене дослідження підтверджує важливу виховну роль груп продовженого дня у закладі освіти на особистість здобувачів. Встановлено актуальність дослідження освітнього процесу в ГПД, необхідність оновлення нормативно-правової бази, окреслено проблеми і виклики в умовах війни та шляхи їх подолання, необхідність підвищення професійної компетентності вихователя. Перспективи подальшого розвитку в контексті окресленої теми пов'язані з інтеграцією штучного інтелекту у різні види діяльності ГПД.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голуб О., Лесик А., Щербакова Н. Педагогічні умови ефективної діяльності вихователя групи продовженого дня. *Молодь і ринок* 2022. № 2 (200). С. 82–87.

2. Гігієнічні вимоги до улаштування, утримання і режиму спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, та навчально-реабілітаційних центрів: Державні санітарні норми та правила, затверджені наказом Міністерства охорони здоров'я України від 20 лютого 2013 року № 144, зареєстрованим в Міністерстві юстиції України 14 березня 2013 року за № 410/22942). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0410-13#n15>

3. Гордійчук О. Інноваційні підходи до професійної підготовки вихователя групи продовженого дня сучасної початкової школи. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2009. №5. С. 115–120.

4. Дубровський В.Л. Група продовженого дня як одна із форм становлення особистості учня у початковій школі. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя: психолого-педагогічні науки*. 2019. № 2. С. 65–69.

5. Костенко Г., Голуб О. Формування особистісно-орієнтованого спілкування в групах продовженого дня: теоретичний аспект. Психолого-педагогічний супровід фахового зростання особистості в системі неперервної професійної освіти : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю (Бердянськ, 25–26.11.2021) / за ред. І.А. Барбашової, Л.Г. Ярошук. Бердянськ : БДПУ, 2021. С. 69–71.

6. Лядобрук О. Інноваційні підходи до побудови освітнього процесу у групі подовженого дня в умовах Нової української школи. *Житомирщина педагогічна*, 2021. № 4 (24). URL: <https://surl.li/apmojf>

7. Молчан Г.П. Активізація самопідготовки учнів. *Формування компетентностей молодших школярів у групі продовженого дня* : навчально-методичний посібник. 2016. С. 90–96. URL: <http://library.ippro.com.ua/attachments/article/395/%B9.pdf>

8. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи, МОН України, 2016. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkolacompressed.pdf>

9. Овадюк О. Самопідготовка в умовах групи продовженого дня. *Початкова освіта*. 2012. № 48. С. 9–13.

10. Про затвердження Порядку створення груп подовженого дня у державних і комунальних закладах загальної середньої освіти: наказ МОН України від 25.06.2018 № 677. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0865-18#Text>.

11. Психологічна енциклопедія / за ред. О.М. Степанова. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.

12. Ткаченко М., Голуб О. Ігрова діяльність у групі продовженого дня / Психолого-педагогічний супровід фахового зростання особистості в системі неперервної професійної освіти : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю (Бердянськ, 25–26.11.2021) / за ред. І.А. Барбашової, Л.Г. Ярошук. Бердянськ : БДПУ, 2021. С. 221–224.

13. Яремчук Н.Я., Калітовська О.А. Теоретичні засади організації групи продовженого дня в початковій школі. *Молодий вчений*, 2019. № 10 (74). С. 276–279.

REFERENCES

1. Holub, O., Lesyk, A. & Shcherbakova, N. (2022). Pedagogical conditions of effective activity of the teacher of the extended day group. *Youth & market*, No. 2 (200). pp. 82–87. [in Ukrainian].

2. Hihienichni vymohy do ulashtuvannia, utrymannia i rezhymu spetsialnykh zahalnoosvitnykh shkyl (shkil-internativ) dlia ditei, yaki potrebut korektsii fizychnoho ta (abo) rozumovoho rozvytku, ta navchalno-reabilitatsiinykh tsentriv: Derzhavni sanitarni normy ta pravyla, zatverdzeni nakazom Ministerstva okhorony zdorovia Ukrainy vid 20 liutoho 2013 roku № 144, zareiestrovany v Ministerstvi yustytzii Ukrainy 14 bereznia 2013 roku za № 410/22942) [Hygienic requirements for the arrangement, maintenance and regime of special general education schools (boarding schools) for children who need correction of physical and (or) mental development, and educational and rehabilitation centers: State sanitary norms and rules, approved by the order of the Ministry of Health of Ukraine dated February 20, 2013 No. 144, registered in the Ministry of Justice of Ukraine on March 14, 2013 under No. 410/22942)]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0410-13#n15> [in Ukrainian].

3. Hordiichuk, O. (2009). Innovatsiini pidkhody do profesiinoi pidhotovky vykhovatelya hrupy prodovzhenoho dnia suchasnoi pochatkovoi shkoly [Innovative approaches to professional training of an educator of an extended day group of a modern primary school]. *Scientific notes. Series: Pedagogy*. No. 5. pp. 115–120. [in Ukrainian].

4. Dubrovskiy, V.L. (2019). Hrupa prodovzhenoho dnia yak odna iz form stanovlennia osobystosti uchnia u pochatkovii shkoli [Extended day group as one of the forms of formation of a student's personality in primary school]. *Scientific notes of the National State University named after M. Hohol: psychological and pedagogical sciences*. No. 2 pp. 65–69. [in Ukrainian].

5. Kostenko, H. & Holub, O. (2021). Formuvannia osobystisno-orientovanoho spilkuvannia v hrupakh prodovzhenoho dnia: teoretychnyi aspekt [Formation of personality-oriented communication in extended day groups: theoretical aspect]. *Psykhologo-pedahohichnyi suprovid fakhovoho zrostantia osobystosti v systemi neperervnoi profesiinoi osvity : materialy II vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu (berdyansk, 25–26.11.2021)* – Psychological and pedagogical support of professional growth of the individual in the system of continuous professional education: Proceedings of the II All-Ukrainian scientific and practical Internet conference with international participation (Berdyansk, 25–26.11.2021). (Ed.). I.A. Barbashova, L.H. Yaroshchuk. Berdyansk, pp. 69–71. [in Ukrainian].

6. Liadobruk, O. (2021). Innovatsiini pidkhody do pobudovy osvitnoho protsesu u hrupi podovzhenoho dnia v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [Innovative approaches to building the educational process in the extended day group in the conditions of the New Ukrainian School]. *Zhytomyr Pedagogical Region*, No. 4 (24). Available at: <https://surl.li/apmojf> [in Ukrainian].

7. Molchan, H.P. (2016). Aktyvizatsiia samopidhotovky uchniv [Activation of self-training of students]. *Formation of competencies of younger schoolchildren in the extended day group: teaching and methodological manual*. pp. 90–96. Available at: <http://library.ippro.com.ua/attachments/article/395/%B9.pdf> [in Ukrainian].

8. Nova ukrainska shkola: Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly, MON Ukrainy, 2016 [New Ukrainian School: Conceptual principles of reforming secondary school, Ministry of Education and Science of Ukraine,

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ІНТЕГРАТИВНОГО ФЕНОМЕНА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРЕДМЕТА “ЗАХИСТ УКРАЇНИ”

2016]. Available at: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkolacompressed.pdf> [in Ukrainian].

9. Ovadiuk, O. (2012). Samopidhotovka v umovakh hrupy prodovzhenoho dnia [Self-training in the conditions of the extended day group]. *Primary education*. No. 48. pp. 9–13. [in Ukrainian].

10. Pro zatverdzhennia Poriadku stvorennia hrup podovzhenoho dnia u derzhavnykh i komunalnykh zakladakh zahalnoi serednoi osvity: nakaz MON Ukrainy vid 25.06.2018 № 677 [On approval of the Procedure for creating extended day groups in state and municipal institutions of general secondary education: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 06/25/2018 No. 677]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0865-18#Text> [in Ukrainian].

11. Psykholohichna entsyklopediia [Psychological Encyclopedia]. (Ed.). O.M. Stepanov. Kyiv, 2006. 424 p. [in Ukrainian].

12. Tkachenko, M. & Holub, O. (2021). Ihrova diialnist u hrupi prodovzhenoho dnia [Game activity in an extended day

group]. *Psykhologo-pedahohichni suprovid fakhovoho zrostannia osobystosti v systemi nepererвної profesiinoi osvity: materialy II Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu (Berdiansk, 25–26.11.2021)* – Psychological and pedagogical support for professional growth of the individual in the system of continuous professional education: Proceedings of the II All-Ukrainian scientific and practical Internet conference with international participation (Berdiansk, 11/25–26/2021). (Eds.). I.A. Barbashova, L.H. Yaroshchuk. Berdiansk, pp. 221–224. [in Ukrainian].

13. Yaremchuk, N.Ia. & Kalitovska, O.A. (2019). Teoretychni zasady orhanizatsii hrupy prodovzhenoho dnia v pochatkovii shkoli [Theoretical principles of organizing an extended day group in primary school]. *Young scientist*, No. 10 (74). pp. 276–279. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 12.11.2025

УДК 378.147:373.011.3-051]:355.233

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.345331>

Сергій Вилков, доктор юридичних наук, старший викладач кафедри педагогіки педагогічного факультету

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0328-9957>

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ІНТЕГРАТИВНОГО ФЕНОМЕНА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРЕДМЕТА “ЗАХИСТ УКРАЇНИ”

У статті проаналізовано наукові підходи до трактування правової компетентності майбутнього вчителя “Захисту України”, виокремлено її ключові структурні компоненти: когнітивний, діяльнісний, ціннісний та рефлексивний. Обґрунтовано, що саме їхня взаємодія забезпечує цілісність і системність правової компетентності, а також визначає здатність майбутнього педагога застосовувати правові знання у професійній практиці, формувати правосвідомість та громадянську активність учнівської молоді. Зроблено висновок, що розвиток правової компетентності майбутніх учителів захисту України має ґрунтуватися на інтеграції правових знань із практичною діяльністю, ціннісними орієнтаціями та здатністю до саморефлексії.

Ключові слова: майбутній учитель; навчальний предмет “Захист України”; правова компетентність; структурні компоненти; професійна підготовка.

Літ. 14.

Serhiy Vilkov, Doctor of Sciences (Law), Senior Lecturer of the Pedagogy Department, Faculty of Pedagogical Sciences, Mykhaylo Drahomanov Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0328-9957>

STRUCTURAL COMPONENTS OF LEGAL COMPETENCE AS AN INTEGRATIVE PHENOMENON OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF THE SUBJECT “DEFENSE OF UKRAINE”

The article examines the structural components of legal competence of future teachers of the subject “Defense of Ukraine” as a key prerequisite for their professional readiness to perform educational and formative functions in modern schools. The relevance of the study is determined by the growing importance of legal education and civic upbringing of young people in the context of ongoing social transformations and security challenges faced by Ukraine.

The article provides a theoretical analysis of scientific approaches to the definition of legal competence and identifies its essential characteristics. It is emphasized that legal competence of a future teacher should be viewed as an integrated, multidimensional system that combines knowledge of legal norms and regulations (cognitive component), the ability to apply these norms in professional pedagogical practice (activity-based component), orientation towards universal democratic and humanistic values (value-oriented component), as well as the ability to critically evaluate one’s own professional actions and improve them in accordance with legal and ethical standards (reflexive component).

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ІНТЕГРАТИВНОГО ФЕНОМЕНА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРЕДМЕТА “ЗАХИСТ УКРАЇНИ”

Particular attention is paid to the role of these components in shaping the readiness of future teachers of “Defense of Ukraine” to create a safe and law-abiding educational environment, to protect the rights of students, and to foster legal awareness, civic responsibility, and patriotism among school youth. It is substantiated that the development of legal competence in this category of teachers requires not only theoretical training but also the integration of practical activities, value-based orientations, and reflective practices.

The study concludes that the legal competence of future teachers of “Defense of Ukraine” should be understood as a holistic phenomenon that ensures both professional effectiveness and the implementation of the broader educational mission of fostering responsible citizens capable of defending democratic values and the sovereignty of the state.

Keywords: future teacher; academic subject “Defense of Ukraine”; legal competence; structural components; professional training.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми визначення структурних компонентів правової компетентності майбутнього педагога зумовлена сучасними громадянськими викликами та потребами розвитку правової держави в Україні. У процесі утвердження демократичних цінностей особливе значення набуває формування високого рівня правової культури та правосвідомості, адже саме педагог виступає не лише носієм знань, а й прикладом громадянської позиції для учнів. Його правова компетентність безпосередньо впливає на формування у молодого покоління відповідального ставлення до своїх прав та обов’язків, готовності діяти в межах закону, поважати права інших.

Водночас у професійних стандартах і концепції “Нова українська школа” наголошується на необхідності здатності вчителя орієнтуватися в правовому полі, знати законодавчу базу освітньої діяльності, захищати права дітей та запобігати правовим конфліктам. Проте в науково-педагогічній літературі не існує єдності щодо структури правової компетентності, адже її компоненти (знання, уміння, навички, цінності, досвід) трактуються по-різному, що створює потребу в систематизації та чіткому визначенні змісту даного поняття. Отже, уточнення структурних компонентів правової компетентності є важливою умовою удосконалення професійної освіти педагогів і формування покоління учнів, зорієнтованих на демократичні цінності та верховенство права.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема визначення та формування правової компетентності майбутніх педагогів знайшла відображення у працях багатьох українських науковців. Зокрема, О. Армейський досліджував сутність і структуру правової компетентності вчителів технологій, виокремлюючи її ключові складові та обґрунтовуючи їх значення у професійній діяльності педагога. О. Поліщук у своїх роботах зосередила увагу на мотиваційно-ціннісному, когнітивно-комунікативному та практично-діяльнісному компонентах правової компетентності майбутніх менеджерів, підкреслюючи їх роль у професійному становленні. Л. Цибулько та П. Шевцов розглядали теоретичні аспекти формування правової компетентності майбутніх учителів трудового навчання й

технологій, акцентуючи увагу на здатності педагога діяти в межах правового поля, вирішувати конфлікти та приймати обґрунтовані рішення. Н. Гуменна та Н. Калинюк вивчали правову компетентність як складову професійної підготовки студентів-медиків, визначивши її структурні компоненти (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, а також рефлексивно-оцінковий). Я. Кічук аналізував особливості формування правової компетентності соціальних педагогів, а Л. Кравченко зосередила увагу на співвідношенні понять “правова культура” і “правова компетентність”, що дозволило уточнити їх спільні та відмінні риси. С. Перова у своїх дослідженнях розкрила зміст соціально-правової компетентності майбутніх учителів-філологів, до складу якої увійшли знання, правосвідомість та вміння застосовувати правові норми у професійній діяльності. Важливим є також внесок С. Бикової та І. Огороднійчук, які здійснили узагальнений огляд українських досліджень із проблеми формування правової компетентності, систематизували підходи до визначення її структури та компонентів.

Мета статті – визначення структурних компонентів правової компетентності майбутнього вчителя предмета “Захист України” та з’ясування їх ролі у формуванні професійної готовності педагога до ефективної освітньої діяльності в умовах сучасних суспільних викликів.

Виклад основного матеріалу. Проведений аналіз праць О. Армейського, Н. Бакланової, І. Галдецької, Л. Грищенко [1; 2; 4; 5] та ін. дозволив визначити правову компетентність майбутнього вчителя предмета “Захист України” як інтегроване особистісно-професійне утворення, що поєднує систему правових знань, умінь та навичок із сформованими ціннісними орієнтаціями і здатністю до критичного осмислення власної педагогічної діяльності. Вона передбачає не лише обізнаність із законодавчими нормами, що регулюють освітню, військово-патріотичну та громадянську сфери, але й уміння ефективно застосовувати їх у практичних ситуаціях освітнього процесу.

Ключовим результатом сформованості правової компетентності є готовність майбутнього педагога до створення безпечного та правомірного освітнього середовища, захисту прав і свобод учасників освітнього процесу, формування правосвідомості та

громадянської відповідальності учнівської молоді. У цьому контексті правова компетентність розглядається не лише як складова професійної підготовки, але й як вагомий чинник виховання патріотизму, правової культури й активної громадянської позиції.

У працях українських науковців простежується різноманітність підходів до визначення структури правової компетентності, що свідчить про багатогранність цього феномену та складність його формування у процесі професійної підготовки. Так, Д. Коваленко, аналізуючи формування професійно-правової компетентності майбутніх інженерів-педагогів, пропонує трикомпонентну модель, до якої входять когнітивний, особистісно-ціннісний та діяльнісний компоненти [7, 72].

І. Огороднійчук визначає структуру правової компетентності як трирівневу систему, що включає мотиваційно-ціннісний, змістовий та діяльнісний компоненти [9]. Мотиваційно-ціннісний рівень відображає ставлення особистості до права і передбачає настанову на дотримання закону у професійній та суспільній діяльності, переконаність у необхідності правомірної поведінки, почуття відповідальності за виконання правових норм, нетерпимість до їх порушення та здатність орієнтуватися у чинному законодавстві. Змістовий компонент охоплює знання основних юридичних понять і термінів, розуміння їх сутності та вміння застосовувати у професійній практиці, розвинене правове мислення, обізнаність у законодавстві, що регулює фахову діяльність, а також знання ознак і видів правопорушень у відповідній сфері. Діяльнісний компонент зосереджується на практичному використанні правових знань: умінні чітко й логічно формулювати власні думки, брати участь у дискусіях, налагоджувати конструктивні взаємини з колегами та підлеглими, а також застосовувати правові знання у вирішенні професійних завдань [9, 217].

О. Гура розширює бачення структури, акцентуючи увагу на специфіці діяльності науково-педагогічних працівників вищої школи й виокремлюючи аналітико-прогностичну, організаційно-управлінську, правовиховну, профілактичну та правозахисну складові, які в комплексі формують системний характер правової компетентності [6].

У свою чергу, О. Армейський, розглядаючи підготовку вчителів технологій, визначає мотиваційно-ціннісний (професійно-правові цінності, мотиви пізнання правових основ суспільних відносин, особистісна орієнтація на правомірність професійної діяльності та захист прав учнів), когнітивно-діяльнісний (професійно-правові знання й уміння, інтегровані у загальносоціальну, загальнопрофесійну та спеціалізовану діяльність учителя в межах правового поля) та особистісно-рефлексивний (якості, що забезпечують ефективність професійної

діяльності, здатність до рефлексивного аналізу власних дій, критичної оцінки їхніх наслідків і корекції правових взаємин) компоненти. Його підхід підкреслює значення професійно-правових цінностей і мотивів, інтеграцію правових знань у професійну діяльність та здатність педагога до само-рефлексії і корекції власних дій [1].

Отже, у різних підходах можна побачити спільні риси: більшість авторів виділяють когнітивний, ціннісно-мотиваційний та діяльнісний аспекти правової компетентності. Водночас існують і відмінності, пов'язані з професійною специфікою: у науково-педагогічних працівників більше уваги приділяється управлінським і виховним функціям (О. Гура), у вчителів технологій – рефлексивним і практичним аспектам (О. Армейський), що свідчить про те, що правова компетентність має універсальну основу, але її структурні компоненти варто конкретизувати відповідно до майбутньої професійної діяльності.

У контексті попередніх підходів до структури правової компетентності варто звернути увагу на позицію О. Поліщука, який виокремлює когнітивно-комунікативний та практично-діяльнісний компоненти [11].

Когнітивно-комунікативний компонент поєднує знання з особистісними якостями студента, такими як сприйнятливості до правової інформації, комунікативність, здатність планувати та критично оцінювати власну діяльність. Він охоплює як уміння застосовувати правові знання (зокрема у сфері прав людини та громадянина) для розв'язання професійних ситуацій і аргументованого відстоювання позиції на основі норм права, так і навички ефективною та толерантною взаємодію у спілкуванні.

Практично-діяльнісний компонент виступає “рушійною силою” професійного становлення майбутнього фахівця, оскільки поєднує мотиваційно-вольові якості з активною позицією в соціально-правовій сфері. Він виявляється у здатності орієнтувати свою поведінку відповідно до правових норм, реалізовувати правові знання на практиці, проявляти ініціативність і брати участь у правових заходах та молодіжних організаціях [11, 74–75].

Таким чином, підхід О. Поліщука корелує з попередніми висновками (Д. Коваленка, О. Армейського, О. Гури), адже так само підкреслює інтегративний характер правової компетентності, яка поєднує знання, цінності, особистісні якості й практичну активність. Водночас акцент на комунікативному аспекті та соціальній активності розширює загальну картину, показуючи значення правової компетентності не лише у професійній діяльності, а й у громадянському житті.

Н. Бакланова у своїх дослідженнях пропонує трикомпонентну структуру правової компетентності педагога, яка охоплює теоретичний, практичний

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ІНТЕГРАТИВНОГО ФЕНОМЕНА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРЕДМЕТА “ЗАХИСТ УКРАЇНИ”

та особистісний рівні [2, 117–118]. Теоретичний компонент, на її думку, становить основу правової підготовки, оскільки передбачає володіння системою загальноправових знань, що слугують фундаментом для професійної діяльності. Практичний компонент пов'язаний із формуванням умінь і навичок, необхідних для вирішення правових завдань у педагогічній практиці, тобто орієнтований на функціональну готовність діяти у правовому полі. Особистісний компонент, у свою чергу, інтегрує професійно-світоглядні орієнтації, поведінкові характеристики й індивідуально-значущі якості вчителя, які визначають його ставлення до права, гуманістичну спрямованість та рівень самооцінки [2, 117–118].

Таким чином, у концепції Н. Бакланової правова компетентність постає як цілісне поєднання знань, практичних умінь і внутрішніх якостей, що забезпечує здатність педагога ефективно діяти в межах правових норм.

Порівнюючи цю позицію з трактуваннями інших науковців, можна простежити як спільні риси, так і відмінності. Подібно до підходів Д. Коваленка, О. Поліщук та О. Армейського, Н. Бакланова виділяє когнітивний (знання), діяльнісний (уміння і навички) та особистісний (цінності, установки, якості) аспекти, підтверджуючи універсальність такої тріади в розумінні правової компетентності.

Водночас її концепція вирізняється акцентом на гуманістичній спрямованості та адекватній самооцінці педагога, що розширює уявлення про особистісний компонент у порівнянні з іншими дослідниками. Якщо у Д. Коваленка особистісно-ціннісний компонент зосереджений на правових орієнтаціях і мотивах, а в О. Армейського – на рефлексії та здатності до критичного аналізу дій, то в Н. Бакланової наголос зроблено на гармонійному поєднанні правової свідомості з морально-гуманістичними цінностями та поведінковими характеристиками, що свідчить про прагнення поєднати правову компетентність із більш широким особистісним розвитком педагога, що робить її підхід особливо цінним у контексті виховання громадян демократичного суспільства.

Своєю чергою, І. Галдецька пропонує більш деталізовану модель правової компетентності вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин, яка передбачає чотири взаємопов'язані складові [4]. Насамперед, мотиваційно-ціннісний компонент розкриває потребу педагога у правовій інформації, його позитивне ставлення до права, прагнення до правової самоосвіти, формування стійких правових переконань та готовності до здійснення правового виховання учнів. Когнітивний компонент відображає знання у сфері права: від положень Конституції України та освітнього законодавства до основ теорії держави і права та окремих галузей (адміністративного, ци-

вільного, трудового, екологічного, кримінального, сімейного). Комунікативний компонент характеризує здатність учителя до ефективної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, зокрема учнями, батьками та колегами, з урахуванням їхніх особистісних особливостей і правових орієнтацій. Нарешті, діяльнісно-рефлексивний компонент забезпечує аналітичні вміння педагога: здатність відбирати, узагальнювати та інтерпретувати правову інформацію, інтегрувати її у зміст навчальних предметів, застосовувати правові поняття у міждисциплінарному контексті, критично оцінювати правові джерела та поширювати їх серед учасників освітнього процесу [4].

Узагальнюючи підходи двох дослідниць, можна відзначити, що Н. Бакланова акцентує увагу на узагальнених складових правової компетентності (знання, уміння, особистісні якості), тоді як І. Галдецька пропонує більш розгорнуту й багатогранну структуру, яка охоплює як мотиваційно-ціннісні й когнітивні аспекти, так і комунікативно-рефлексивні характеристики, що свідчить про поступовий розвиток наукових підходів: від загального окреслення базових елементів правової компетентності до глибшого аналізу її змісту та функціональної значущості у професійній діяльності вчителя. Обидва підходи взаємодоповнюють один одного, розкриваючи правову компетентність як цілісне утворення, що інтегрує знання, цінності, професійні орієнтації, практичні вміння та здатність до критичного саморефлексивного мислення.

Схожим за логікою виокремлення структурних компонентів правової компетентності є підхід В. Ситяніна, який досліджуючи структуру правової компетентності науково-педагогічних працівників вищої школи, пропонує розглядати її як систему, що складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного та поведінкового. Мотиваційно-ціннісний компонент охоплює правову мотивацію та орієнтацію, сформований інтерес і особистісний сенс у здобутті правових знань, усвідомлене ставлення до права як суспільної та професійної цінності, а також позитивні правові установки [12]. Когнітивний компонент відображає рівень теоретичної підготовки, що визначається повнотою та системністю правових знань, умінням аналізувати та узагальнювати правову інформацію, порівнювати факти й явища, а також глибиною й міцністю правового мислення. Поведінковий компонент безпосередньо пов'язаний із практичною реалізацією правових знань – уміннями та навичками застосування правових норм у професійній діяльності, здатністю забезпечувати її ефективність та проявляти правову комунікативність [12, 8].

Л. Грищенко, досліджуючи формування правової культури майбутніх учителів у навчально-ви-

ховному середовищі педагогічного коледжу, визначає кілька ключових компонентів цього процесу [5]. Ціннісно-орієнтаційний компонент відображає розуміння сутності права та морального змісту закону, що зумовлює солідарність особистості з правовими нормами суспільства, усвідомлення аморальності протиправної поведінки, потребу у чіткому й послідовному дотриманні правових вимог, а також активне несприйняття порушників законності. Імперативно-когнітивний компонент пов'язаний із рівнем правових знань, їх науковим і системним формуванням, що сприяє не лише ефективній життєдіяльності в сучасних соціально-економічних умовах, але й становленню правового мислення. Діяльнісно-поведінковий компонент характеризується здатністю до відповідальної та креативної правової поведінки, умінням застосовувати правові норми у практичній діяльності, здійснювати юридичний контроль дій і вчинків учасників освітнього процесу. Нарешті, особистісно-рефлексивний компонент відображає рівень саморозвитку, самооцінювання і самоконтролю у процесі професійного становлення, включає формування комунікативної культури, розвиток здатності до рефлексії та професійної мобільності [5, 87–92].

Відтак, Л. Грищенко, досліджуючи правову культуру майбутніх педагогів, підкреслює ціннісно-орієнтаційний та імперативно-когнітивний виміри, які формують основу правового мислення й внутрішньої позиції особистості. Водночас у її моделі важливе місце посідають діяльнісно-поведінковий і особистісно-рефлексивний компоненти, що вказує на необхідність поєднання правових знань із практичною поведінкою, критичним самоконтролем і здатністю до професійної мобільності [5].

Таким чином, усі три підходи узгоджуються у визнанні багатокомпонентності правової компетентності, яка включає знання, цінності, уміння та особистісні якості. Водночас, якщо Бакланова акцентує на базових елементах, І. Галдецька розширює їх через освітньо-практичний контекст, а Л. Грищенко робить наголос на внутрішніх переконаннях, моральних орієнтаціях і культурному вимірі правової компетентності. Це дозволяє розглядати правову компетентність педагога як інтегральний феномен, що поєднує когнітивні, практичні, ціннісні та рефлексивні аспекти й водночас є основою його професійної та громадянської позиції.

Р. Курок, досліджуючи правову компетентність педагогічних працівників економічних коледжів, пропонує її структурувати на кілька взаємопов'язаних компонентів [8]. До мотиваційно-ціннісного він відносить усвідомлення значущості правового статусу педагога й громадянина, потребу постійного оновлення знань та підвищення рівня правової культури як власної, так і студентської спільноти. Інноваційно-когнітивний компонент

пов'язаний з оволодінням положеннями Конституції України, правами і свободами людини, основами національних і міжнародних правових актів в освітній сфері, а також сучасними підходами до правового виховання. Діяльнісний аспект відображає практичні уміння застосовувати правові норми у професійній діяльності, організовувати навчальний процес у межах законодавства та забезпечувати соціально-правовий захист учасників освітнього середовища. Емоційно-вольовий характеризується готовністю активно реалізовувати правові знання, нетерпимістю до неправомірних дій та здатністю отримувати моральне задоволення від правомірної поведінки. Нарешті, особистісно-рефлексивний компонент охоплює риси, що формують зрілість і професійну відповідальність педагога, серед яких – чесність, порядність, ініціативність, самоконтроль та здатність до критичної самооцінки [8, 305–306].

Висновки. Узагальнюючи, можна стверджувати, що всі розглянуті підходи акцентують на взаємозв'язку когнітивної, ціннісної, діяльнісної та рефлексивної складових правової компетентності, водночас відмінності полягають у ступені деталізації та розстановці акцентів, що свідчить про багатовимірний характер правової компетентності, яка не зводиться лише до володіння знаннями з основ права, а передбачає їхнє практичне застосування у різних педагогічних ситуаціях, критичне осмислення власної діяльності та усвідомлення особистої відповідальності за результати освітнього процесу.

Таким чином, правова компетентність вчителя захисту України постає як інтегрована система, що поєднує: когнітивний компонент (обізнаність із законодавчими нормами, що регулюють освітню сферу та суспільне життя загалом); діяльнісний компонент (здатність застосовувати правові знання у практиці викладання, вирішенні конфліктних ситуацій, захисті прав та інтересів учнів); ціннісний компонент (формування вчителем орієнтації на пріоритет права, справедливості, гуманізму, демократії); рефлексивний компонент (уміння аналізувати власні дії, оцінювати їх з погляду законності та моральності, вдосконалювати власну педагогічну практику).

Отже, правова компетентність вчителя захисту України є не лише професійною характеристикою, а й важливим фактором формування правосвідомості молодого покоління. Вона забезпечує створення безпечного, правового та морального освітнього середовища, сприяє вихованню в учнів поваги до закону, прав людини і громадянина, а також формуванню активної громадянської позиції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Армейський О.С. Розвиток правової компетентності вчителів технологій у післядипломній педагогічній освіті: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2018. 20 с.

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ІНТЕГРАТИВНОГО ФЕНОМЕНА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРЕДМЕТА “ЗАХИСТ УКРАЇНИ”

2. Бакланова Н.М. Формування правової компетентності майбутніх учителів. *Освітологічний дискурс*. 2016. № 2 (14). С. 115–124.
3. Бикова С.В., Огороднійчук І.А. Формування правової компетентності : погляд українських дослідників. *Регіональна політика : історія, політико-правові засади, архітектура, урбаністика: зб. наук. праць: в 3 ч. / Третя міжнародна наук.- практ. конф. Київ, 22–23 листопада 2017 р.* С. 15–16. URL: <https://repository.knuba.edu.ua/handle/987654321/7095>
4. Галдещька І.Г. Теоретичні основи формування правової компетентності у майбутніх учителів як педагогічна проблема. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 28. С. 265–269.
5. Грищенко Л.В. Формування правової культури майбутніх учителів у навчально-виховному середовищі педагогічного коледжу: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04; Полтав. нац. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка. Полтава, 2020. 19 с.
6. Гура О.І. Загальнонаукові підходи до визначення сутності професійної компетентності педагога. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр.* Вип. 35. Запоріжжя, 2005. С. 7–14.
7. Коваленко Д.В. Професійно-правова компетентність майбутнього інженера-педагога як результат професійно-правової підготовки фахівця. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2015. № 1. С. 69–74.
8. Курок Р.О. Теоретичні і методичні основи розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2022. 569 с.
9. Огороднійчук І.А. Новітні підходи щодо формування правової компетентності майбутніх інженерів. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія “Педагогіка психологія”*. Педагогічні науки. 2019. № 2 (18). С. 215–219.
10. Перова С.В. Соціально-правова компетентність майбутніх учителів-філологів. *Дидаскал: часопис кафедри педагогіки ПДПУ імені В. Г. Короленка*. Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2015. Вип. 15. С. 265–270.
11. Поліщук О. Сутність та структура правової компетентності майбутніх менеджерів у вищих аграрних навчальних закладах. *Молодь і ринок*. 2018. № 2 (157). С. 73–80.
12. Ситянін В.В. Формування правової компетентності науково-педагогічних працівників вищої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ун-т менедж. освіти НАПН України. Київ, 2010. 21 с.
13. Розіна Н.В. Формування соціально-правової компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. Київ, 2016. 21 с.
14. Янчук Н.Д. Правова компетентність як складова професійного росту сучасного педагога. Професійна компетентність сучасного педагога: методологія, теорія, методика, практика: монографія. Одеса: Видавець Букаєв В. В., 2019. С. 159–173.
15. Byklova, N.M. (2016). Formuvannia pravovoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv [Formation of legal competence of future teachers]. *Educational discourse*. No. 2 (14). pp. 115–124. [in Ukrainian].
16. Bykova, S.V. & Ohorodniichuk, I.A. (2017). Formuvannia pravovoi kompetentnosti: pohliad ukrainskykh doslidnykiv [Formation of legal competence: the view of Ukrainian researchers]. *Rehionalna polityka : istoriia, polityko-pravovi zasady, arkhitektura, urbanistyka: zb. nauk. prats: v 3 ch. / Tretia mizhnarodna nauk.-prakt. konf. – Kyiv, 22 – 23 lystopada 2017 r. – Regional policy: history, political and legal foundations, architecture, urbanism: collection of scientific works: in 3 parts / Third international scientific-practical conference Kyiv, November 22–23, 2017*. pp. 15–16. Available at: <https://repository.knuba.edu.ua/handle/987654321/7095> [in Ukrainian].
17. Haldetska, I.H. (2014). Teoretychni osnovy formuvannia pravovoi kompetentnosti u maibutnix uchyteliv yak pedahohichna problema [Theoretical foundations of the formation of legal competence in future teachers as a pedagogical problem]. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology*. Vol. 28. pp. 265–269. [in Ukrainian].
18. Hryshchenko, L.V. (2020). Formuvannia pravovoi kultury maibutnix uchyteliv u navchalno-vykhovnomu seredovyshchi pedahohichnoho koledzhu [Formation of the legal culture of future teachers in the educational environment of a pedagogical college]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Poltava, 19 p. [in Ukrainian].
19. Hura, O.I. (2005). Zahalnonaukovi pidkhody do vyznachenня sutnosti profesiinoi kompetentnosti pedahoha [General scientific approaches to determining the essence of a teacher's professional competence]. *Pedagogy and psychology of creative personality formation: problems and searches: collection of scientific works*. Vol. 35. Zaporizhzhia, pp. 7–14. [in Ukrainian].
20. Kovalenko, D.V. (2015). Profesiino-pravova kompetentnist maibutnoho inzhenera-pedahoha yak rezultat profesiino-pravovoi pidhotovky fakhivtsia [Professional and legal competence of a future engineer-pedagogue as a result of professional and legal training of a specialist]. *Scientific notes. Series: Pedagogy*. No. 1. pp. 69–74. [in Ukrainian].
21. Kurok, R.O. (2022). Teoretychni i metodychni osnovy rozvytku pravovoi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv ekonomichnykh koledzhiv [Theoretical and methodological foundations of the development of legal competence of pedagogical workers of economic colleges]. *Doctor's thesis*. Kyiv, 569 p. [in Ukrainian].
22. Ohorodniichuk, I.A. (2019). Novitni pidkhody shchodo formuvannia pravovoi kompetentnosti maibutnix inzheneriv [Latest approaches to the formation of legal competence of future engineers]. *Bulletin of the Alfred Nobel University. Series “Pedagogy Psychology”*. *Pedagogical sciences*. No. 2 (18). pp. 215–219. [in Ukrainian].
23. Perova, S.V. (2015). Sotsialno-pravova kompetentnist maibutnix uchyteliv-filolohiv [Socio-legal competence of future philology teachers]. *Didaskal: journal of the Department of Pedagogy of the V.H. Korolenko Ukrainian State University*. Poltava, Vol. 15. pp. 265–270. [in Ukrainian].
24. Polishchuk, O. (2018). Sutnist ta struktura pravovoi kompetentnosti maibutnix menedzheriv u vyshchykh ahrarnykh navchalnykh zakladakh [The essence and structure of

REFERENCES

1. Armeiskyi, O.S. (2018). Rozvytok pravovoi kompetentnosti vchyteliv tekhnolohii u pisladyplomnii pedahohichnii osviti [Development of legal competence of technolo-

РОЗБУДОВА КАР'ЄРИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ: НАУКОВІ РОЗВІДКИ ТА ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

legal competence of future managers in higher agricultural educational institutions]. *Youth & market*. No. 2 (157). pp. 73–80. [in Ukrainian].

12. Sytianin, V.V. (2010). Formuvannia pravovoi kompetentnosti naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv vyshchoi shkoly [Formation of legal competence of scientific and pedagogical workers of higher education]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 21 p. [in Ukrainian].

13. Rozina, N.V. (2016). Formuvannia sotsialno-pravovoi kompetentnosti maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh [Formation

of socio-legal competence of future skilled workers in vocational and technical educational institution]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 21 p. [in Ukrainian].

14. Ianchuk, N.D. (2019). Pravova kompetentnist yak skladova profesiinoho rostu suchasnoho pedahoha [Legal competence as a component of the professional growth of a modern teacher]. Professional competence of a modern teacher: methodology, theory, technique, practice: monograph. Odesa, pp. 159–173. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.10.2025

УДК 378.091:005.963.2

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.345339>

Валерія Міляєва, доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри психології

Національного університету біоресурсів і природокористування України
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6107-2778>

Світлана Яшник, доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри психології

Національного університету біоресурсів і природокористування України
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2689-3954>

РОЗБУДОВА КАР'ЄРИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ: НАУКОВІ РОЗВІДКИ ТА ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

У статті актуалізована проблема кар'єрного становлення учнівської молоді, зважаючи на нові виклики пов'язані з воєнним станом в Україні. Зазначено, що відсутність належного супроводу з боку педагогічних працівників розглядається як чинник, що не сприяє формуванню здатності учнів адекватно оцінювати і розуміти свої професійні прагнення, що зумовлює майбутні професійні розчарування та невдачі.

У дослідженні проаналізовано основні напрямки сучасного управління структурою профорієнтації учнівської молоді у кризових умовах. Обґрунтована методологія підготовки старшокласників до свідомого вибору професії. Визначено індикатори успішності реалізації програми підготовки старшокласників до свідомого вибору професії. Визначено поняття професійного менторства, що обґрунтовує необхідність участі та залучення до питань профорієнтаційної роботи. Представлена програма підготовки учнівської молоді до свідомого вибору професії та побудови кар'єри, яка ґрунтується на комплексності заходів і вдосконаленні підходів орієнтованих на формування компетентності педагогічних працівників з питань профорієнтації учнів.

Ключові слова: стратегічний план діяльності МОН; кар'єра; професійний вибір; професійне самовизначення; розбудова кар'єри молоді; професійне менторство; кар'єрне консультування.

Рис. 5. Табл. 1. Літ. 20.

Valeria Milaeva, Doctor of Sciences (Psychology), Professor,
Professor of the Psychology Department,

National University of Life Resources and Environmental Management of Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6107-2778>

Svetlana Yashnyk, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor,
Professor of the Psychology Department,

National University of Life Resources and Environmental Management of Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2689-3954>

CAREER DEVELOPMENT OF YOUTH STUDENTS: SCIENTIFIC RESEARCH AND PRACTICAL RECOMMENDATIONS

The article updates the problem of career development of students, taking into account the new challenges associated with martial law in Ukraine. It is noted that the lack of proper support and mentoring from teachers is considered a factor that does not contribute to the formation of students' ability to adequately assess and understand their professional aspirations, which leads to future professional disappointments and failures.

The study analyzes the main directions of modern management of the structure of career guidance for students in crisis conditions. The methodology for preparing high school students for a conscious choice of profession is substantiated. Indicators

РОЗБУДОВА КАР'ЄРИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ: НАУКОВІ РОЗВІДКИ ТА ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

of the success of the implementation of the program for preparing high school students for a conscious choice of profession are determined. The concept of professional mentoring is defined, which justifies the need for participation and involvement in career guidance work. The program of training students for a conscious choice of profession and career building is presented, which is based on the complexity of measures and improvement of approaches focused on the formation of professional competencies of pedagogical workers on issues of student career guidance.

Keywords: strategic plan of the Ministry of Education and Science; career; professional choice; professional self-determination; youth career development; professional mentoring; career counseling.

Постановка проблеми. Підготовка учнівської молоді до свідомого вибору професії та побудови власної кар'єри набуває надзвичайно важливого значення. Запровадження системного навчання старшокласників щодо кар'єрного розвитку обумовлено потребою випускників базової середньої освіти визначати свій подальший життєвий шлях: продовжувати навчання й вступати до закладів вищої освіти чи обирати певні види професійного навчання й розвиватися як фахівець. Складність такого вибору насамперед пов'язана з обмеженою інформацією про майбутнє всіх українців в умовах воєнної кризи, яка триває в Україні вже більше 10 років. Так ситуація особливо ускладнює побудову життєвої перспективи для шкільної молоді. Крім того у шкільній програмі зазвичай не передбачено детального огляду професійного середовища, учні не мають чіткого уявлення про різноманіття кар'єрних шляхів, які існують за межами традиційних професій. Отже, ми вважаємо нагальною проблемою неготовність випускників базової середньої школи до професійного самовизначення, відсутність належного супроводу з боку педагогічних працівників, що може стати причиною майбутніх професійних розчарувань та невдач.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз нормативно-правової бази засвідчив, що ми маємо значну кількість нормативно-правової документації в галузі освіти, проте проблема кар'єрного розвитку випускників базової середньої освіти залишається поза увагою. Зокрема, в чинному *Державному стандарті базової середньої освіти (Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року)* не передбачено курс, спрямований на формування у підлітків здатності свідомо планувати свою професійно-освітню траєкторію [19]. Поряд з цим, *Державний стандарт профільної середньої освіти, затверджений 25 липня 2024 року* передбачає свідомий вибір випускниками базової середньої освіти подальшого навчання в академічному або професійному ліцеї, що неможливе без попереднього навчання самовизначенню й кар'єрному планування і навіть введення посади кар'єрно-освітнього консультанта (КОР).

Також у *Стратегічному плані діяльності МОН до 2027 "Освіта переможців" (11 березня 2024 року)* окреслено необхідність активної участі ЗЗСО у свідомому виборі подальшого освітнього й професійного шляху випускників з метою формування

"успішної людини майбутнього" має з'явитися посада кар'єрного радника та профорієнтаційний курс "Введення в професію" про спеціальності, як невід'ємна частина програми шостих-дев'ятих класів" (Г. Новосад, 2020).

Аналізуючи історичні розвідки профорієнтації учнів, варто зазначити, що в Україні дана діяльність переважно почала розгортатися в перші роки ХХ ст. Серед форм і методів роботи у школах найбільшого поширення набуло визначення профорієнтаційної роботи як системи державних заходів підпорядкованих державному управлінню процесом підготовки учнів до вибору професії.

Визначені основні напрямки, характеристики сучасного управління структурою профорієнтації учнівської молоді у кризових умовах, що характеризується двома напрямками. Перший – розвиток профорієнтації в системі загальної освіти, що має загальноосвітню спрямованість. Серед основних компонентів є такі: а) профінформація (інформування про зміст, умови праці, перспективи та вимоги різних професій; вивчення ринку праці, надання актуальної інформації про попит на певні професії та тенденції ринку праці; інформування про вимоги: роз'яснення про знання, навички та особисті якості необхідні для успішної діяльності в конкретній професійній сфері); б) профконсультація – надання фахової допомоги для обґрунтованого вибору професії, яка базується на вивченні здібностей, інтересів та особистісних якостей людини.

Інший напрямок – орієнтований на розвиток структури профорієнтації в системі соціальних інститутів. Найбільша увага в цьому випадку приділяється розвитку форм і методів профконсультації, визначенню професійної та професійної адаптації тощо. Сучасне управління системою профорієнтації молоді реалізується на рівні трьох основних аспектів: соціально-економічного, психолого-педагогічного, медико-біологічного [18].

Як показують аналітичні розвідки [2], учні закладів загальної середньої освіти основними джерелами професійного самовизначення називають інтернет (70 %), батьків та знайомих (55,4 %), ЗМІ (42,6 %), педагогів і школу (28,8 %), фахівці служби зайнятості (27,3 %), друзі та однокласники (21,8 %). Джерела професійного самовизначення випускників ЗЗСО відображені на рисунку 1.

Аналізуючи дані (див. рис. 3) бачимо, що серед топ 10 спеціальностей випускники віддають пере-

РОЗБУДОВА КАР'ЄРИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ: НАУКОВІ РОЗВІДКИ ТА ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

вагу праву, психології, філології (переклад), менеджменту, кібербезпеці тощо (результати за кіль-

кістю поданих заяв в розрізі спеціальностей) [9; 14; 15].

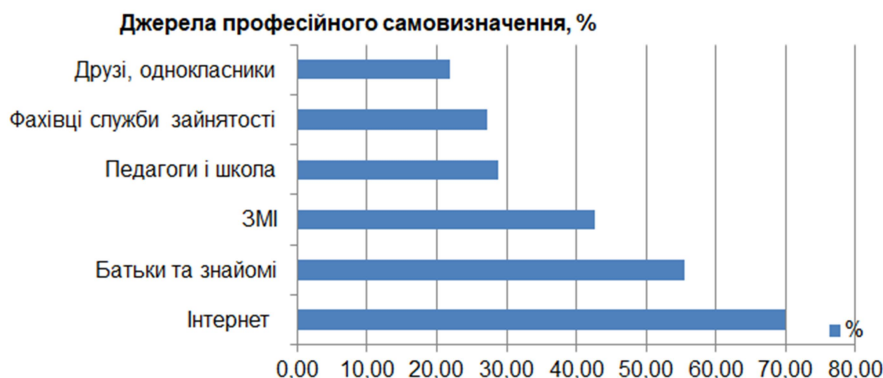


Рис. 1. Джерела професійного самовизначення випускників ЗССО
(створено на основі аналізу відкритих джерел)

Дослідження, проведені на базі Центрів зайнятості [9; 14; 15; 21], показують, що соціальні стереотипи та очікування можуть впливати на вибір старшокласниками певних професій, обмежуючи їхнє власне бачення. Молоді люди можуть відчувати тиск з боку батьків, вчителів або однолітків щодо вибору “престижної” або “надійної” професії, навіть якщо вона не відповідає їхнім особистим інтересам чи особистісним характеристикам. Кон-

статовано суттєвий розрив між реальними потребами ринку праці й вподобаннями випускників [9; 14; 15] (за даними Державної служби зайнятості та провідних українських сайтів з пошуку роботи) потребує продавців, менеджерів, лікарів, водіїв, бухгалтерів, кухарів, педагогів, слюсарів, машиністів, операторів, інженерів, будівельників. Професії, яких потребує ринок праці, що відображено на рисунку 2.



Рис. 2. Професії, яких потребує ринок праці

Старшокласники не завжди адекватно оцінюють свої здібності та уміння, не розуміють, як їх можна застосовувати у певній професійній сфері. Все це може відбуватися через емоційну незрілість та обмежений життєвий досвід старшокласників. Наочними підтвердженням цього є дані опитування учнів 8-9 класів ЗССО у м. Києва 2024 р. (див. рис. 4). В опитуванні взяли участь 237 старшокласників київських шкіл, віком від 15 до 17 років. Респондентам було запропоновано відповісти на питання “Чи визначилися ви із вибором майбутньої професії?”.

Результати опитування показали, що лише 49,8 % учнів 8 класів і 50,2 % учнів 9 класів готові до здійснення професійного вибору і можуть свідомо обирати то чи інший профіль навчання. Вказані результати засвідчують, що вибір професії для молоді може стати стресовим та хаотичним процесом.

Результати опитування учнів старших класів ЗССО у Миколаївській області, засвідчують бажання відчувати активнішу участь ЗССО в планування їхньої освітньої і професійної кар'єри. Відповіді респондентів у затребуваності допомоги щодо проф-

РОЗБУДОВА КАР'ЄРИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ: НАУКОВІ РОЗВІДКИ ТА ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

орієнтації розподілились таким чином: практичне знайомство з професією – екскурсія на підприємство або зустріч з представником обраної професії (42,2 %); інформація про заклади освіти (38,3 %),

довідково-інформаційні матеріали про професії (25%); консультація фахівців з професійної орієнтації (22,1 %); проходження тестування з метою визначення своєї майбутньої професії (17,5 %), що на рисунку 5 [13].



Рис. 3. Професії, яким віддають перевагу випускники
(створено на основі аналізу відкритих джерел)

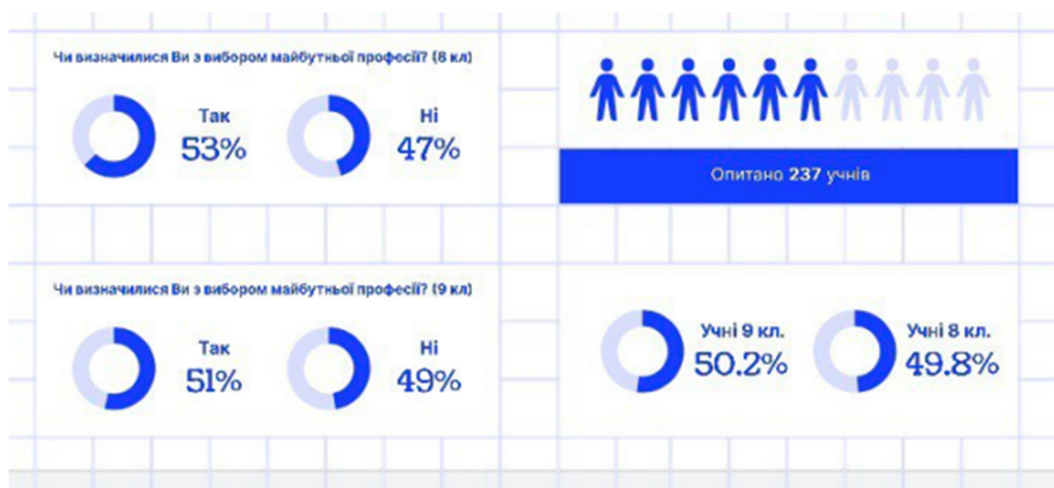


Рис. 4. Результати опитування старшокласників щодо професійного самовизначення (2024 р.)



Рис. 5. Результати опитування старшокласників щодо затребуваності допомоги у професійному самовизначенні

Як показало опитування, старшокласники мають усвідомлену потребу здійснення професійного вибору, але не можуть її задовольнити в умовах професійної орієнтації, які наразі створено у закладах загальної середньої освіти. На нашу думку, вказана ситуація ще більше загостриться у зв'язку з реформуванням профільної старшої школи і розподілом на заклади академічної і професійної освіти. Також ця проблема стає нагальною в умовах трудової міграції молоді за кордон під час воєнних дій на території України. Відтак, є обґрунтована потреба у комплексній підтримці кар'єрного самовизначення учнівської молоді: забезпеченні доступу до інформації, розвитку навичок самоаналізу та планування кар'єри, допомозі у подоланні соціальних стереотипів і тиску.

Мета статті. Головною метою публікації є теоретичне обґрунтування проблеми неготовності до професійного самовизначення старшокласників, аналіз та моніторинг можливостей надання належного супроводу та менторства з боку педагогічних працівників, що сприятиме формуванню свідомих рішень у виборі кар'єрного шляху випускників базової середньої школи.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до мети в нашого наукового пошуку ми хочемо зупинитися на розгляді основних завдань, цінності та методології підготовки старшокласників до свідомого вибору професії. Процес підготовки старшокласників до свідомого вибору професії та побудови кар'єри є складовою системи виховної та професійно-орієнтаційної роботи школи. Його ефективність залежить від чіткого визначення завдань, які сприяють формуванню в учнів цілісного уявлення про професійне майбутнє. У низці наукових публікацій було виділено такі основні завдання: формування усвідомленого ставлення до вибору професії; розвиток самопізнання; надання знань про світ професій, формування навичок кар'єрного планування, розвиток ключових компетентностей, підготовка до професійних випробувань, формування мотивації до постійного навчання та саморозвитку [6; 7; 8; 11; 13; 16].

Основним завданнями усвідомленого ставлення учнів до вибору професії визначено розуміння значення професійного вибору для власного життя і розвитку суспільства; усвідомлення відповідальності за прийняті рішення, що допомагає уникнути випадковості у виборі професії. Основними складовими усвідомленого ставлення учнів до вибору професії вважаємо наступні: розвиток самопізнання, сформованість знань про світ професій, розвиток ключових компетентностей (комунікативні, організаційні, аналітичні, уміння приймати рішення, працювати в команді, адаптуватися до змін), формування навичок кар'єрного планування, готовність до професійних випробувань, формування мотивації до навчання та саморозвитку.

Поряд з цим, складовими готовності учнів до навчання впродовж та прагнення та до професійного успіху вважаємо цінності спрямовані на підтримку особистісного зростання, взаєморозуміння, ефективної співпраці, і рівності між учасниками, створення позитивного і відкритого середовища для всіх, надання підтримки для особистісного розвитку, відкритість, емпатія, інклюзивність. Визначені основні (засадничі принципи Концепції НУШ) до яких відносяться: рівність (доступ до можливостей); толерантність та культурне різноманіття (усвідомлення неповторності кожної людини, її безумовної унікальності); довіра (безумовна відкритість у ставленні однієї людини до іншої); соціальна відповідальність (дотримання особою вимог обґрунтованих соціальних норм); лідерство та самореалізація (прагнення критично мислити, ставити під сумнів усталені погляди); свобода (право кожної людини на самовизначення) [11; 13; 16].

Обґрунтована методологія підготовки старшокласників до свідомого вибору професії. Методологія підготовки старшокласників до свідомого вибору професії та побудови кар'єри включає розробку та впровадження програми для учнів 9 класів, яка буде спрямована на їхній особистісний розвиток, соціально-емоційне на етичне навчання, формування здатності до професійного вибору та побудови кар'єри. Програма передбачає підготовку вчителів та шкільних психологів до ефективного менторства, кар'єрного консультування та супроводу процесу кар'єрного розвитку старшокласників [13; 16]. Визначене поняття професійного менторства під яким розуміємо процес педагогічного супроводу професійного самовизначення учнів, в якому вчитель виконує роль досвідченого наставника в освітньому та професійному розвитку учня, враховуючи його прагнення до самовизначення, схильності, здібності та уподобання, адаптуючи його до актуальних реалій сьогодення, таких як швидкі зміни на ринку праці та необхідність навчання впродовж життя [13; 16]. Кар'єрне консультування – це форма роботи з учнями, яка передбачає надання допомоги у визначенні їхніх професійних схильностей, здібностей та уподобань, а також у розробці освітніх та кар'єрних планів з урахуванням запиту ринку праці. Кар'єрний і освітній консультант (КОР) – це педагогічний працівник або психолог, який має спеціальну підготовку і здійснює супровід у виборі професії, надає кар'єрну підтримку, допомагає особистості визначитися з професійним шляхом, планувати освіту, знаходити роботу та розвиватися в кар'єрі [3; 4; 5].

Проаналізована програма підготовки старшокласників до свідомого вибору професії та побудови кар'єри, передбачає, по-перше, розроблення загального дизайну й змістового наповнення; по-друге, її запровадження у освітній процес ЗЗСО з

РОЗБУДОВА КАР'ЄРИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ: НАУКОВІ РОЗВІДКИ ТА ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

метою успішної індивідуалізації, соціалізації та професіоналізації випускників базової середньої освіти, надання їм консультативної допомоги у вирішенні проблеми вибору майбутнього професійного шляху; по-третє, методичний супровід і підготовку вчителів та шкільних психологів до здійснення ефективного професійного менторства та кар'єрного консультування учнів. У цьому випадку передусім важливо застосовувати комплексний підхід, що ґрунтується на розробці та імплементації в процес підготовки учнів профорієнтаційних технологій, а саме: розширення діапазону форм і методів профорієнтаційної роботи з учнями та наповненню їх самоцінним і професійно-ціннісним змістом. Це є психолого-педагогічним інструментарієм, який сприяє активізації профорієнтації та володіє вузькою спрямованістю на запит учня, має конкретну мету, зміст і очікуваний результат, базується на особистісно-орієнтованій парадигмі і відповідає таким вимогам: діалогічність, наукова аргументованість, результативність, короткочасність [17].

Визначено індикатори успішності реалізації програми підготовки старшокласників до свідомого вибору професії та побудови кар'єри для педагогів: наставництво та менторство, що відображають рівень зростання вмінь вчителів надавати індивідуальну підтримку та менторство учням у процесі їх кар'єрного самовизначення. Також визначено індикатори успішності реалізації програми проф-

орієнтації для учнів: рівень залученості до програми; збільшення обізнаності, розвиток навичок самоаналізу та професійного самовизначення, зниження стресових чинників щодо невизначеності пов'язаного з професійними вибором, зменшення рівня стресу через страх перед майбутнім тощо [1].

Серед рекомендацій звертаємо увагу на наступні: професійна орієнтація повинна бути структурною одиницею освітнього процесу; необхідність підготовки вчителя до здійснення профорієнтаційної роботи, яка в свою чергу повинна бути структурним компонентом професійної компетентності вчителя; зміст профорієнтаційної підготовки вчителя, який повинен визначатись уявленням про профорієнтацію як складну динамічну систему з наступними складовими: професійна провіта, професійна консультація, професійний відбір, професійна адаптація; трьохкомпонентна система профорієнтаційної підготовки вчителя, що включає навчальні курси “Профорієнтація і методика профорієнтаційної роботи”, педагогічна практика з блоком профорієнтаційних завдань, науково-дослідницька робота з профорієнтації тощо [17; 20].

З метою забезпечення учням реальних можливостей для стажування, знайомства з майбутніми професіями, важливою є співпраця з громадою, формування ефективного партнерства між ЗЗСО, ЗВО та роботодавцями. Наше бачення програми, яка б відповідала вказаним вище вимогам, представлено у Табл. 1.

Таблиця 1

ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ТА КАР'ЄРНОГО РОЗВИТКУ (9 клас)

1 год/тижд або 1,5 год/тижд 36/54 год/рік		
№ з/п	Зміст	Год.
МОДУЛЬ I. Пізнаю себе: розумію, хочу, можу!		18/27
<i>Метою модуля “Пізнаю себе: розумію, хочу, можу!” – глибше самопізнання учнів, де вони можуть ідентифікувати свої сильні та слабкі сторони, що стане фундаментом для особистісного зростання та розвитку. Він надає інструменти для оцінки власних здібностей і навичок, допомагаючи розкрити потенціал та визначити сфери для подальшого вдосконалення. Аналізуючи свої цінності, прагнення та можливості, учасники зможуть краще розуміти свою унікальність та формувати свідомий шлях до досягнення особистих і професійних цілей, враховуючи соціальне оточення та культурні аспекти, що впливають на їхнє життя.</i>		
1	В чому мої інтереси і бажання?	3/4,5
2	Які здібності й навички я маю?	3/4,5
3	Які мої цінності?	3/4,5
4	В чому унікальність моєї особистості?	3/4,5
5	Які люди мене оточують?	3/4,5
6	На яке культурне підґрунтя я можу спертися у своєму зростанні?	3/4,5
МОДУЛЬ II. Моя професія: дізнаюся, пробую, обираю		18/27
<i>Мета модуля “Моя професія: дізнаюся, пробую, обираю” – надання учасникам глибокого розуміння різноманіття професій, сприяння у виборі професії через практичне знайомство з різними сферами діяльності, відвідування успішних компаній, та розвиток профорієнтаційного портфоліо</i>		
1	Популярні, затребувані та професії майбутнього в Україні. Вибір професії без гендерних стереотипів	1/2
2	Чинники, які хвилю впливають на вибір професії. Професійні стереотипи.	1/2
3	Дізнайся більше про професію своєї мрії. Професії, яких навчають у закладах вищої освіти. Професії, яких навчають у професійних (професійно-технічних) закладах освіти.	3/7

РОЗБУДОВА КАР'ЄРИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ: НАУКОВІ РОЗВІДКИ ТА ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

Продовження таблиці 1

4	<p>Відвідай успішні компанії регіону (на прикладі МХП);</p> <p><i>Київ – освітній.</i> Система освіти міста Києва. Відомі люди в освітній галузі. Знайомство з професіями: “Один день учителя/вихователя...”, екскурсії в ЗДО ЗЗСО, Палац дітей та молоді тощо.</p> <p><i>Київ – культурний.</i> Система культури міста Києва. Відомі люди культурної сфери діяльності: художники, митці, письменники, архітектори; знайомство з професіями: “Один день в роботі культурного працівника”</p> <p><i>Київ – спортивний.</i> Фізкультурно-спортивна система міста. Відомі спортсмени міста. Професії спортивної галузі, екскурсії до фізкультурно-оздоровчих комплексів та дитячо-юнацької спортивної школи міста.</p> <p><i>Київ – комунальний.</i> Знайомство з комунальними підприємствами міста та їх функціями і професіями (КП “УЖКГ”, КП “ЖКЦ”, КП “УФКСТ”, КП “АРР”, КП “Київ-водоканал” тощо). Знайомство з професіями “Один день працівника комунальної сфери...”.</p> <p><i>Київ – бізнесовий.</i> Знайомство з малим і середнім бізнесом найомство з бізнесменами міста, професійні майстерні від малих і середніх підприємств.</p> <p><i>Київ – промисловий.</i> Знайомство з роботою місто утворювальних підприємств..</p> <p><i>Київ – самоврядний.</i> Знайомство зі структурою місцевого самоврядування, його функціями, завданнями та посадами органів місцевого самоврядування. Зустріч з міським (районним) головою, депутатами міської ради тощо. “Один день міського голови”.</p>	10/13
5	Порада кар’єрного консультанта. Індивідуальні зустрічі з учнями з метою створення профорієнтаційного портфоліо: психологічна характеристика особистості; обрані критерії, переліку професій, яким учень на цей момент надає перевагу; результати тестувань; тощо	упродовж другого модуля
6	Рефлексія. Складання учнями власної кар’єрної стратегії “Хочу–Можу–Потрібно–Обираю”.	2/3

Висновки. Результати наших досліджень дозволяють стверджувати, що більша частина учнів базової середньої освіти, перебуваючи на старті професійного шляху, не готова зробити самостійний вибір професії, який би задовольнив інтереси й потреби особистості; відповідав вимогам ринку праці і суспільства в цілому. Тому одне із завдань системи професійної (професійно-технічного) освіти полягає у створенні умов, що забезпечують молодому поколінню можливості для пошуку й реалізації найбільш ефективних стратегій професійної кар’єри; гарантують їм конкурентоспроможність, професійну мобільність на ринку праці та перспективи кар’єрного зростання.

Подальші наукові розвідки, які будуть відбуватися в українській військовій та післявійськовій освіті, авторами статті вбачаються у впровадженні у програми підготовки старшокласників до свідомого вибору професії та побудови кар’єри інтерактивних інструментів (менторство, тьюторство, наставництво, коучинг тощо); підготовки наставників, спроможних допомагати молоді у розумінні потенціалу певних професій, розширювати їхні можливості професійного самоусвідомлення.

ЛІТЕРАТУРА

- Бех І.Д. Компонентна технологія сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. *Початкова школа: науково-методичний журнал*. 2018. № 1. С. 5–10.
- Виговська В. Які спеціальності були найбільш популярними серед вступників у 2023 році? *Суспільство*. URL: <https://voxukraine.org/yaki-spetsialnosti-buly-najbilsh-populyarnomu-sered-vstupnykiv-u-2023-rotsi> (дата звернення: 21.09.2025).
- Гаврилів Н. Наставництво як вид професійної діяльності: генеза розвитку та становлення. Сайт Національної бібліотеки ім. В.І. Вернадського. URL: <http://www.nbu.v>

gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2009_5/Havryliv.htm (дата звернення: 22.09.2025).

- Закатнов Д. Концепція професійної орієнтації молоді на робітничі професії (проект). *Професійно-технічна освіта*, 2011. № 1. С. 39–42.

- Закатнов Д. Професійне самовизначення старшокласників: методичний посіб. Київ: КНЕУ, 2003. 96 с.

- Каложна І. Психологічні особливості профорієнтаційної роботи зі старшокласниками в загальноосвітніх навчальних закладах. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. Budapest. Issue 1 (6), 129, 2017. С. 65–69.

- Каложна І. Психологічні чинники професійного самовизначення старшокласників: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2019. 266 с.

- Каложна І. Тренінг професійного самовизначення: метод. посіб. / За ред. В.Р. Міляєвої. Київ: Альфа Реклама, 2019. 78 с.

- Консультаційна мережа “Моя професія”. URL: <https://myprofession.com.ua/test.php> (дата звернення: 11.10.2025).

- Лисак У. Наставництво та коучинг у системі управління персоналом. Довідник кадровика. 2010. № 5. С. 82–84.

- Лововецька В. Професійна кар’єра особистості в сучасних умовах: монографія. Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, Київ, 2015. 279 с.

- Миколаївський обласний центр зайнятості: Вибір професії – думка школярів. URL: <https://mik.dcz.gov.ua/publikaciya/vybir-profesiyi-dumka-shkolyariv> (дата звернення: 10.09.2025).

- Міляєва В., Каложна І. Особливості психологічно-педагогічного супроводу професійного самовизначення старшокласників. Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Запорізького національного університету та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Запоріжжя: ЗНУ. № 2 (16), 2019. С. 79–84.

- Національне форсайт-дослідження “Україна – 2035: людський капітал та ринок праці”: Як отримати роботу своєї мрії та реалізувати себе в світі, який швидко змінюється? URL: <https://hryoutest.in.ua/courses/diznaysya-pro-trendi> (дата звернення: 21.09.2025).

15. Онлайн-курс “Твоя майбутня професія” від Schooltogo. URL: <https://schooltogo.online/> (дата звернення: 20.09.2025).

16. Освітнє лідерство: від теорії до практики: монографія / авт. кол.; за наук. ред. В.Р. Міляєвої; Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ; Кривий Ріг: Вид. Р.А. Козлов, 2021. 296 с.

17. Охріменко З., Ткачук І. Кар'єрне становлення здобувачів освіти: сучасні профорієнтаційні технології і інструменти. *Людознавчі студії. Серія “Педагогіка”*. 2023. № 16 (48), С. 176–188.

18. Терещук А.І. Проблеми професійної орієнтації та самовизначення учнів старшої школи. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. Вип. 36. С. 458–464.

19. Тименко В.М. Педагогічні засади соціальної роботи зі студентською молоддю у вищих навчальних закладах США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 2017. 19 с.

20. Харламенко В.Б. Дидактичні основи курсу профорієнтації в підготовці вчителя трудового навчання: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 – Теорія і методика трудового навчання. Київ, 2002. 205 с.

REFERENCES

1. Bekh, I.D. (2018). Komponentna tekhnolohiia skhodzhennia zrostaiuchoi osobystosti do dukhovnykh tsinnosti [Component technology of the ascent of a growing personality to spiritual values]. *Primary school: scientific and methodological journal*. No. 1. pp. 5–10. [in Ukrainian].

2. Vyhovska, V. Yaki spetsialnosti byly naibilsh populiamny sered vstupnykiv u 2023 rotsi? [What specialties were the most popular among entrants in 2023?]. *Society*. Available at: <https://voxukraine.org/yaki-spetsialnosti-buly-najbilsh-populyarnymy-sered-vstupnykiv-u-2023-rotsi> (Accessed 21 Sept. 2025). [in Ukrainian].

3. Havryliv, N. Nastavnytstvo yak vyd profesiinnoi diialnosti: geneza rozvytku ta stanovlennia [Mentoring as a type of professional activity: the genesis of development and formation]. Website of the National Library named after V.I. Vernadskiy. Available at: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2009_5/Havryliv.htm. (Accessed 22 Sept. 2025). [in Ukrainian].

4. Zakatnov, D. (2011). Kontseptsii profesiinnoi oriientsii molodi na robotnychi profesii (proekt) [Concept of professional orientation of youth to working professions (project)]. *Vocational and technical education*. No. 1. pp. 39–42. [in Ukrainian].

5. Zakatnov, D. (2003). Profesiine samovyznachennia starshoklasnykiv: metodychnyi posib. [Professional self-determination of high school students: a methodological guide]. Kyiv, 96 p. [in Ukrainian].

6. Kaliuzhna, I. (2017). Psykholohichni osoblyvosti proforiientsatsiinoi roboty zi starshoklasnykamy v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Psychological features of career guidance work with high school students in general education institutions]. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. Budapest, Issue I (6), 129, pp. 65–69. [in Ukrainian].

7. Kaliuzhna, I. (2019). Psykholohichni chynnyky profesiinoho samovyznachennia starshoklasnykiv [Psychological factors of professional self-determination of high school students]. *Candidate's thesis*. Kyiv, 266 p. [in Ukrainian].

8. Kaliuzhna, I. (2019). Treninh profesiinoho samovyznachennia: metod. posib. [Training of professional self-determination: a methodological guide]. (Ed.). V.R. Miliieva. Kyiv, 78 p. [in Ukrainian].

9. Konsultatsiina merezha “Moia profesiiia” [Consultation network “My profession”]. Available at: <https://myprofession.com.ua/test.php> (Accessed 11 Oct. 2025). [in Ukrainian].

10. Lysak, U. (2010). Nastavnytstvo ta kouchynh u systemi upravlinnia personalom [Mentoring and coaching in the personnel management system]. *Personnel manager's guide*. No. 5. pp. 82–84. [in Ukrainian].

11. Lovovetska, V. (2015). Profesiina kariera osobystosti v suchasnykh umovakh: monohrafiia [Professional career of an individual in modern conditions: monograph]. Institute of vocational and technical education of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, 279 p. [in Ukrainian].

12. Mykolaivskiy oblasnyi tsentr zainiatosti: Vybir profesii – dumka shkoliariv [Mykolaiv Regional Employment Center: Choosing a profession – the opinion of schoolchildren]. Available at: <https://mik.dcz.gov.ua/publikaciya/vybir-profesii-dumka-shkolyariv> (Accessed 10 Oct. 2025). [in Ukrainian].

13. Miliieva, V. & Kaliuzhna, I. (2019). Osoblyvosti psykholohichno-pedahohichnoho suprovodu profesiinoho samovyznachennia starshoklasnykiv [Features of psychological and pedagogical support of professional self-determination of high school students]. *Problems of modern psychology: collection of scientific works of Zaporizhzhia National University and the Institute of Psychology named after H.S. Kostyuk of the National Academy of Sciences of Ukraine*. No. 2 (16). Zaporizhzhia, pp. 79–84. [in Ukrainian].

14. Natsionalne forsait-doslidzhennia “Ukraina – 2035: liudskiy kapital ta rynek pratsi”: Yak otrymaty robotu svoiei mrii ta realizuvaty sebe v sviti, yakyi shvydko zminiuetsia? [National foresight study “Ukraine – 2035: human capital and the labor market”: How to get the job of your dreams and realize yourself in a rapidly changing world?]. Available at: <https://hryoutest.in.ua/courses/diznaysya-pro-trendi> (Accessed 21 Sept. 2025). [in Ukrainian].

15. Online-kurs “Tvoia maibutnia profesiiia” vid Schooltogo [Online course “Your future profession” from Schooltogo]. Available at: <https://schooltogo.online/> (Accessed 20 Sept. 2025). [in Ukrainian].

16. Osvitnie liderstvo: vid teorii do praktyky: monohrafiia [Educational leadership: from theory to practice: monograph. (Ed.). V.R. Miliieva; Kyiv Borys Hrinchenko University. Kyiv; Kryvyi Rih, 2021. 296 p. [in Ukrainian].

17. Okhrimenko, Z. & Tkachuk, I. (2023). Karieme stanovlennia zdobuvachiv osvity: suchasni proforiientsatsiini tekhnolohii i instrumenty [Career development of education seekers: modern career guidance technologies and tools]. *Human studies. Series “Pedagogy”*. No. 16 (48), pp. 176–188. [in Ukrainian].

18. Tereshchuk, A.I. (2012). Problemy profesiinnoi oriientsatsii ta samovyznachennia uchniv starshoi shkoly [Problems of professional orientation and self-determination of high school students]. *Pedagogy of higher and secondary schools*. Vol. 36. pp. 458–464. [in Ukrainian].

19. Tymenko, V.M. (2017). Pedahohichni zasady sotsialnoi roboty zi studentskoio moloddu u vyshchykh navchalnykh zakladakh SShA [Pedagogical principles of social work with student youth in higher educational institutions of the USA]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 19 p. [in Ukrainian].

20. Kharlamenko, V.B. (2002). Dydaktychni osnovy kursu proforiientsatsii v pidhotovtsi vchytelia trudovoho navchannia [Didactic foundations of the career guidance course in the training of teachers of labor training]. Kyiv, 205 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 07.10.2025

Тетяна Пантюк, доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0672-9663>
Ірина Паласевич, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0596-6835>

ТЕАТРАЛЬНО-МОВЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто театральну-мовленнєву діяльність дітей старшого дошкільного віку як інтегровану форму художньо-мовленнєвої активності, як синтез літературного, театрального, музичного, хореографічного та образотворчого мистецтва. Доведено, що така діяльність сприяє розвитку мовленнєвого самовираження, творчої ініціативи, асоціативного мислення, уяви та емоційно-чуттєвого досвіду дитини. Акцентовано увагу на значенні сценічного мовлення, його інтонаційного потенціалу, пластики, здатності до перетворення та використання вербальних і невербальних засобів художньої виразності.

Обґрунтовано педагогічні умови ефективної організації театралізовано-мовленнєвої діяльності, зокрема: пробудження пізнавального інтересу та стимулювання творчої активності дошкільнят шляхом добору емоційно насиченого літературного матеріалу і створення позитивного емоційного фону під час занять; залучення дітей до активної театралізованої діяльності з урахуванням рівня їхньої художньо-мовленнєвої компетентності; інтеграція різних видів дитячої творчості, яка забезпечує комплексний підхід до розвитку виконавських навичок та сприяє формуванню цілісного художнього образу; особиста зацікавленість педагога, його емоційна включеність, креативність і здатність мотивувати вихованців, що сприяє якійсій взаємодії між ними і дорослим та формує атмосферу співтворчості й партнерства.

Підкреслено важливість активної співпраці з батьками в означеному процесі, необхідності залучати їх до створення костюмів, виготовлення атрибутів і оформлення розвивального театрального середовища у групі, до участі у спільних театралізованих виставах, святах, інсценізаціях, що суттєво розширює культурно-виховний простір дитини та формує у неї ціннісне ставлення до мистецтва.

Наголошено на виховному потенціалі дитячого театру як особливого мистецько-комунікативного простору, що сприяє гармонійному розвитку особистості дошкільника.

Ключові слова: художньо-мовленнєва, театральна-мовленнєва, музична діяльність; хореографія; сценографія; образотворче, літературне мистецтво; сценічне мовлення; педагогічні умови ефективної організації театралізовано-мовленнєвої діяльності; діти старшого дошкільного віку.

Лім. 12.

Tetiana Pantiuk, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Head of the General Pedagogy and Preschool Education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0672-9663>
Iryna Palasevych, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
General Pedagogy and Preschool Education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0596-6835>

THEATRICAL AND SPEECH ACTIVITY OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN

The article examines the theatrical and speech activity of senior preschool children as an integrated form of artistic and speech engagement, a synthesis of literary, theatrical, musical, choreographic, and visual arts. It is proven that such activity promotes the development of speech self-expression, creative initiative, associative thinking, imagination, and a child's emotional and sensory experience. Emphasis is placed on the significance of stage speech, its intonational potential, plasticity (body movement), the ability to transform, and the use of verbal and non-verbal means of artistic expression.

The pedagogical conditions for the effective organization of theatrical and speech activity have been substantiated, specifically: arousing cognitive interest and stimulating the creative activity of preschoolers by selecting emotionally rich literary material and creating a positive emotional background during lessons; involving children in active theatrical activity while taking into account their level of artistic and speech competence; integrating various types of children's creativity, which ensures a comprehensive approach to developing performance skills and contributes to the formation of a holistic artistic image; the educator's personal interest, emotional involvement, creativity, and ability to motivate the students, which promotes high-quality interaction between them and the adult and fosters an atmosphere of co-creation and partnership.

The importance of active cooperation with parents in this process is emphasized, along with the necessity of involving them in creating costumes, making props, setting up the developmental theatrical environment in the group, and participating in joint theatrical performances, celebrations, and dramatizations. This significantly expands the child's cultural and educational space and fosters in them a value-based attitude toward art.

The educational potential of children's theatre as a unique artistic and communicative space that promotes the harmonious development of a preschooler's personality is emphasized.

Keywords: *artistic and speech activity, theatrical and speech activity, musical activity; choreography; set design (scenography); fine arts, literature; stage speech (stage language/elocution); pedagogical conditions for the effective organization of theatrical and speech activity; older preschoolers.*

Постановка проблеми. В умовах сучасної модернізації системи дошкільної освіти пріоритетного значення набуває розвиток мовленнєвої, комунікативної та художньо-мовленнєвої компетентностей дітей як важливих складників їхнього особистісного становлення. Згідно з положеннями Базового компонента дошкільної освіти, дитина має не лише опанувати мовленнєві засоби спілкування як інструмент передачі думок і почуттів, а й навчитися використовувати їх у різних видах діяльності – для активної взаємодії з однолітками й дорослими, участі у творчих процесах, а також для самореалізації в ігровій, пізнавальній та художній сферах [2, 18–20].

У зазначеному контексті театральномовленнєва діяльність постає як ефективний засіб гармонійного мовленнєвого та емоційно-естетичного розвитку дошкільнят. Вона поєднує комплекс важливих завдань, зокрема: формування вмінь вести діалог і будувати зв'язні монологічні висловлювання; розвиток інтонаційної виразності мовлення; оволодіння невербальними засобами комунікації – мімікою, жестами, пластикою рухів; вироблення здатності створювати художній образ і передавати емоційні стани персонажів. Така діяльність, зі свого боку, забезпечує формування низки компетентностей: мовленнєвої (здатності чітко й логічно висловлювати власні думки); комунікативної (уміння взаємодіяти з однолітками та дорослими), а також художньомовленнєвої (здатності до естетичного осмислення художнього тексту та його виразного інтерпретування).

Зважаючи на природну потребу дитини у грі, емоційно насичених враженнях, прагненні до самовираження та творчості, саме театралізована діяльність забезпечує оптимальні умови для інтенсивного мовленнєвого розвитку, активного включення дитини до створення художньомовленнєвого простору – від добору літературного матеріалу до сценічного втілення театрального образу з використанням вербальних, музичних, пластичних і візуальних засобів виразності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значимо, що питання ефективної організації театральномовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку ґрунтовно висвітлені у дослідженнях Л. Алексєєнко-Лемовської [1], А. Артемової, А. Богущ [3], Т. Борщаговської, Н. Водолаги, Н. Гавриш [3], Н. Ка-

ньоси, І. Кардаш, О. Комаровської, І. Кондратець [6], Т. Котик [3], Л. Макаренко [4], О. Олійник [10], Н. Сиротич [12] та ін. Їхні наукові студії спрямовані на розробку теоретико-методичних засад і практичних підходів до організації театральномовленнєвої діяльності в закладах дошкільної освіти, на пошук ефективних педагогічних технологій, методів і прийомів розвитку мовленнєво-творчих проявів дітей засобами театрального мистецтва, а також на обґрунтування психолого-педагогічних умов активної, усвідомленої та емоційно насиченої участі дошкільнят у різноманітних театралізованих діях, які сприяють розкриттю творчого потенціалу дітей.

Як наголошують науковці Л. Алексєєнко-Лемовська [1], А. Богущ [3], В. Волкова, Н. Гавриш [3], Т. Котик [3], О. Мартиненко [8], Н. Сиротич [12], О. Туриніна, Т. Чесняк, театралізована діяльність у дошкільному віці має вікові специфічні особливості, зумовлені рівнем мовленнєвого розвитку дітей, характером їхньої ігрової активності, а також специфікою сприймання літературних і музичних творів. Зокрема, у старшому дошкільному віці театралізована діяльність набуває більших усвідомленості та цілеспрямованості. Діти здатні самостійно добирати художні образи, визначати засоби виразності, планувати сценічні дії відповідно до власного творчого задуму. Саме на цьому етапі у дошкільнят формується стійка мотивація до театралізованої діяльності, зростає впевненість у власних творчих можливостях, розвивається здатність до художньої інтерпретації тексту та з'являється потреба у самостійному пошуку виразальних засобів.

Відтак усвідомлення значущості окресленої проблеми спонукало до вибору теми пропонованої статті, **метою** якої є обґрунтування сутності та особливостей організації театральномовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку і визначення педагогічних умов, що забезпечують ефективність цього процесу.

Виклад основного матеріалу. Аналіз сутнісних характеристик театральномовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку дав підстави для висновку про те, що вона є одним із видів художньомовленнєвої діяльності, тому насамперед увиразнено її значення.

Так, у дослідженні А. Богущ, Н. Гавриш і Т. Котик *театральномовленнєва діяльність* розглядається

ся у контексті художньо-мовленнєвої, охарактеризованої дослідницями як "...специфічний вид діяльності, пов'язаний зі сприйманням, розумінням і відтворенням дітьми змісту художніх творів у різних видах ігор (музичних, театралізованих, словесних, дидактичних, іграх-драматизаціях тощо) і театралізованих дійств", а також "...як продуктивно-естетична діяльність, упродовж якої використовуються різні жанри художнього слова" [3, 45].

Серед основних складових художньо-мовленнєвої діяльності дошкільнят науковцями виокремлено *когнітивно-мовленнєву, виразно-емоційну, поетично-емоційну, оцінювально-етичну, театральну-ігрову*. Так, перша з них увиразнює наявність у дітей знань про рекомендованих програмою письменників та їхні твори, а також умінь і здатності відтворювати зміст, уривки цих творів, упізнавати їх за ілюстраціями, декламувати вірші тощо. Виразно-емоційна компонента репрезентує сформованість умінь виразно й емоційно передавати зміст розучуваного твору, дотримуючись яскравих мовленнєво-виразжальних засобів; поетично-емоційна – полягає в умінні дітей здійснювати елементарний аналіз художнього тексту, виразно його "читати"; оцінювально-етична – у здатності аналізувати дії, вчинки й поведінку літературних героїв та висловлювати оцінно-етичні судження, власне ставлення до них. Театральну-ігрову складову засвідчує наявність у дошкільнят умінь та навичок самостійного розігрування змісту художніх творів у театралізованих іграх, іграх-драматизаціях, інсценівках, іграх за сюжетами творів [3, 75–76].

Зазначимо, що дослідники Л. Алексеєнко-Лемовська, Л. Артемова, А. Богуш, Н. Водолага, Н. Гавриш, Т. Котик, О. Олійник, Н. Сиротич та ін. театральну-мовленнєву діяльність, пов'язану з театральним мистецтвом та мовленнєвою діяльністю, називають *театральною, театралізованою, театральну-ігровою* та вважають її своєрідним рушієм активізації й удосконалення мовлення дітей [1], [3], [10], [12].

Театральну-мовленнєву діяльність дошкільнят репрезентується у перегляді театралізованих вистав, створенні різних театральних постановок, театральну-мовленнєвих ігор, етюдів, у спільній із вихователем розробці невеличких сценаріїв за самостійно складеними творами, їх постановці, а також участі дітей у підготовці усіх необхідних атрибутів, декорацій, театральної бутафорії. Очевидно, що така діяльність сприяє реалізації завдань мовленнєвого, естетичного, морального розвитку дітей, оскільки уможлиблює їх творче самовдосконалення, увиразнення естетичної здатності пізнавати, відчувати й оцінювати театральне мистецтво. У цьому контексті Т. Лісовська акцентує на важливості виховання у дітей естетичної спостережливості, вміння бачити прекрасне у творах мистецтва, адекватно оцінювати їх, естетично ставитися до життя [7, 131].

Відтак театральну-мовленнєву діяльність дошкільнят передбачає вміння сприймати і відтворювати художні образи, створювати нові засобами театрального мистецтва.

Будь-яких казкових персонажів, художні образи дошкільнята якнайвиразніше демонструють у театралізованій діяльності за допомогою слова. Саме тому театралізована діяльність відіграє важливу роль у мовленнєвому розвитку дітей, оскільки дає дітям змогу вільно і творчо виражати себе. У казкових та художніх образах діти зазвичай демонструють різноманітні мовленнєві форми. Таке спілкування сприяє розвитку не тільки зовнішньої комунікації, а й внутрішнього програмування мовлення, тобто формування здатності обмірковувати висловлювання перед їх озвученням [1, 55].

Процес мовленнєвої діяльності дітей включає кілька етапів: 1) орієнтування в ситуації спілкування; 2) внутрішнє програмування, або планування; 3) реалізацію мовленнєвого акту та 4) сформованість належного рівня оцінно-контрольних дій власних мовленнєвих висловлювань. Власне ці фази забезпечують структуру мовленнєвої діяльності та створюють умови для розвитку комунікативних навичок. Важливим є те, що театралізовані дії, з одного боку, допомагають дітям навчитися формулювати і структурувати свої думки, а з іншого, – сприяють соціальній адаптації, вчать виражати емоції та розуміти інших через спілкування.

Отже, театральну-мовленнєву діяльність містить значний потенціал для розвитку мовлення дошкільнят, адже через гру вони пізнають багатогранність мовленнєвих засобів та відпрацьовують навички спілкування у творчій формі, що є необхідним для становлення їхньої особистості.

Науковці (Л. Алексеєнко-Лемовська, Л. Артемова, В. Звєкова, І. Кондратець, О. Олійник, І. Підлипняк, О. Половіна та ін.) зауважують, що театральне мистецтво є одним із найефективніших способів розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку, а театральну-мовленнєву діяльність, зі свого боку, не лише збагачує й активізує дитяче мовлення, а й сприяє розвитку емоційної чутливості, початкових акторських навичок та елементів режисерської майстерності [1], [5], [10].

Як стверджує Л. Макаренко, ця діяльність зазвичай має імпровізаційний характер і постає як активний, творчий процес, що включає кілька послідовних етапів: продуктивний (створення або інтерпретація сюжетів); виконавчий (програвання сюжету) та оформлювальний (підготовка необхідної атрибутики тощо). Водночас важливою видається здатність дитини сприймати особливості сценічного мистецтва, що сприяє розвитку її креативності й естетичного сприймання [4, 6].

Дослідники вбачають унікальність театралізованої діяльності в тому, що дитина водночас вико-

нує дві ролі – не лише актора й учасника дійства, а й співтворця художнього образу, активно долучаючись до створення театрального простору [3, 52].

Художньо-мовленнєва діяльність виразноє такі взаємопов'язані та взаємозумовлені складові, як літературно-, театральна-, музично-, образотворчо-мовленнєву. Аналогічно і театральна-мовленнєва діяльність за своєю природою є синкретичною та поєднує різні форми, методи та прийоми організації цієї діяльності.

Театр – найулюбленіше видовище дошкільнят, адже усе побачене у ньому залишає неабиякий слід у дитячій пам'яті: діти залюбки діляться своїми враженнями з однолітками й дорослими, висловлюють свої переживання, емоції та почуття. Зазначимо й те, що діти дошкільного віку цікавляться усіма видами мистецтва, сприймаючи їх як синкретичну творчу діяльність. Малята активно долучаються до різних видів дитячої творчої діяльності: захоплено малюють, ліплять, декламують, співають, танцюють, беруть участь в іграх-драматизаціях. Лише за наявності особливих творчих здібностей дитина може надавати перевагу якомусь одному з цих напрямів.

У цьому контексті дослідники В. Городиська, Т. Лісовська, І. Онишук, Г. Падалка, Н. Сиротич та ін. відстежили тісний взаємозв'язок *театрально-мовленнєвої та музичної діяльності*, підкреслюючи, що музика не лише стимулює розвиток творчих здібностей, а й допомагає дитині краще пізнати себе та світ, сприяючи її прагненню до самовираження. Саме захоплення музикою часто стає поштовхом до активної творчої самореалізації через спів, танець та інші форми музичної діяльності, які гармонійно поєднуються з театральним мистецтвом [7].

Упродовж слухання музики дитина активно фантазує, створює уявні образи, емоційно музикує, поступово навчаючись розпізнавати й відчувати основні засоби музичної виразності (ритм, тембр, динаміку, інтонацію), що, своєю чергою, дає змогу увиразнити характерні риси казкового персонажа, обраного для театралізації. Музичний супровід також виконує важливу функцію своєрідної “підказки”, що інтуїтивно орієнтує дитину (як, наприклад, передати політ пташки чи метелика, подув весняного вітру, танок квітів або навіть поведінку лісових мешканців тощо).

Окрім того, музика полегшує запам'ятовування літературного тексту, оскільки створює емоційне тло, яке підтримує змістову структуру твору. У деяких випадках вдало дібрана музична композиція може частково або повністю замінити вербальний компонент: її образність уможливує “прочитати” події, ситуації чи внутрішній стан персонажів, що розгортаються протягом театралізації [12].

Очевидно, що навчання мистецтва музики й танцю увиразнить для дітей усю повноту синкретичної природи театру, адже постановка будь-якого театралізованого дійства майже завжди супроводжується добром музичного твору та хореографічного задуму. Музика створює належний емоційний фон, задає ритм сценічним подіям, сприяє глибшому розкриттю образів персонажів, тоді як *хореографія* надає театральному дійству пластичної виразності, підсилює змістове навантаження рухів та жестів. Під час театралізації саме завдяки поєднанню музики, танцю та мовлення діти вчаться не лише виконувати ролі, а й передавати внутрішній світ героїв, емоційне тло ситуацій, що сприяє розвитку їх емоційного інтелекту, креативності та комунікативних навичок.

Як зазначає О. Мартиненко, особливо на шостому році життя у дітей наявні всі необхідні передумови для систематичних занять хореографією, адже в цьому віці активно розвиваються музичний слух, ритмічне чуття, координація рухів, пластичність та вміння узгоджувати рух із музичним супроводом. Такі заняття не лише позитивно впливають на фізичний розвиток, поставу, грацію, а й збагачують емоційно-чуттєвий досвід дитини, формують її естетичні уподобання та сприяють підвищенню зацікавлення різними формами виконавської діяльності – зокрема, участю в театралізованих іграх, вокально-хореографічних композиціях, інсценізаціях казок, літературних творів тощо [8].

Мистецтво танцю, сценічних рухів, будь-яка музична постановка тісно пов'язані зі *сценографією* – мистецтвом створення глядацького образу вистави за допомогою декорацій, костюмів, світла, постановної техніки. Засвоєння її елементів у дошкільному віці органічно інтегрується з *образотворчою діяльністю*, оскільки саме засоби живопису, графіки, композиції постають основою для формування в дітей уявлень про сценічний простір. Для старших дошкільнят це вже новий, дещо складніший, але водночас захоплюючий вид творчості – проєктування візуального образу вистави (сценографічної партитури), що передбачає створення декорацій, костюмів, масок, реквізиту та інших компонентів сценічного середовища [12].

Упродовж ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з основами сценографії доцільним видається використання нетрадиційних образотворчих технік, зокрема монотипії, графографії, малювання піском, друкування нитками або фольгою, колажування з природних матеріалів, крапкування, розбрикування фарби, пластилінографії, декупажу тощо [9, 36–51]. Зазначені техніки сприяють активізації творчої уяви дітей, формуванню естетичного сприймання, розвитку просторового мислення, а також навичок оперування кольором, формою і

фактурою, що, зі свого боку, забезпечує здатність візуалізувати художньо-сценічні образи.

Інтеграція перелічених видів образотворчої діяльності в театралізовану практику дошкільнят є ефективною на всіх етапах підготовки театральної постановки – від створення сценічного оформлення, виготовлення костюмів і реквізиту до осмислення та втілення художніх образів. Такий підхід сприяє формуванню елементів сценографічної компетентності та розширенню емоційно-образного досвіду дітей під час сприймання сценічного простору.

Очевидно, що постановка будь-якого театального дійства передбачає обов'язкове навчання дітей сценічного мовлення, чіткого й виразного “читання”, за допомогою якого дитина може передати свої відчуття, думки, емоції. Дослідження А. Богуш, Н. Водолаги, Н. Гавриш, Т. Котик, Л. Панкратової, Р. Черкашина засвідчують невичерпні можливості інтеграції *літературного та театального мистецтва*. Науковці суголосні в тому, що художні твори є чудовим початковим матеріалом для сценічного мистецтва, слова яких маленькі актори інтерпретують на сцені за допомогою власних почуттів, досвіду та уяви [3].

Протягом формування сценічного мовлення педагогові необхідно глибоко усвідомлювати змістово-естетичну природу художнього слова, а також поступово формувати у дітей дошкільного віку чутливість до його образності, інтонаційного забарвлення й емоційної виразності. Особливу увагу доцільно приділяти роботі над мовленнєвим відтворенням літературного тексту, що включає елементи логіко-інтонаційного аналізу, варіювання темпу, сили голосу, ритміки, емоційної насиченості тощо [11, 83]. Це уможливує вироблення у дітей початкових навичок художньої інтерпретації як поетичних, так і прозових творів (складових літературного мистецтва), що згодом стане основою для повноцінної театралізованої діяльності.

На думку науковців (із якою ми повністю погоджуємося), у театралізованій грі дитині недостатньо просто взяти на себе роль певного персонажа: зміст його дій буде реальним лише в тому разі, якщо вона зможе визначити й передати характер зображуваного персонажа. Цього можна досягти, лише точно й адекватно підібравши й використовуючи засоби образної виразності (вербальні і невербальні). Застосування останніх передбачає відповідну підготовку, вироблення вмінь користуватися ними, розуміти конкретний емоційний стан персонажа. Конкретна образність і видається основою театралізованих ігор [11].

Саме в театралізованих іграх, дитячому драматизуванню та постановках малята вправляються в самостійному пошуку і застосуванні яскравих мовленнєво-виражальних засобів. Перевтілюючись у

персонажів художніх творів, діти не лише виявляють креативність і здатність до самовираження, а й глибше осмислюють моральні поняття “добро” і “зло”. Емоційне проживання ролей сприяє формуванню особистісного ставлення до цих цінностей, що, своєю чергою, позитивно впливає на розвиток соціальних моделей поведінки. Як правило, дошкільники схильні відтворювати поведінку літературних героїв, наслідуючи їхні вчинки та риси характеру [1, 52–53].

Уміння дітей ідентифікувати себе з персонажами уможливує позитивний вплив на їх розвиток саме засобами театралізованої діяльності, під час якої дошкільнята використовують асоціації з героями, навчаються моделювати різноманітні життєві ситуації, долати труднощі. Відтак дитина стає більш упевненою, відкритою, не боїться запропонувати інший шлях розв'язання якоїсь проблеми; розмірковує, узагальнює, відстоює свою думку, особисту позицію; порівнює й аналізує; розвиває уяву й фантазію; удосконалює навички діалогічного й монологічного мовлення.

Як засвідчує практика, у низці сучасних закладів дошкільної освіти ефективно функціонують *театральні гуртки*. Їх доцільність зумовлена передовсім статусом гри як провідного виду діяльності дітей у період дошкілья. У межах роботи театального гуртка проводяться ігри-драматизації, підготовка й інсценізація різноманітних художніх творів, вправи з розвитку вербальної і невербальної виразності, майстер-класи з мистецтва ляльководіння (наприклад, “Оживи маріонетку”, “Пластичні медитації”, “Кольорові рукавички”, “Чарівні перетворення звичайнісіньких предметів”) тощо [10, 36–39].

Дослідниця І. Кондратець виокремлює кілька напрямів роботи театального гуртка (театральної майстерні):

– “*Дитяча академія уважного глядача*”: зорієнтована на формування у дітей основ глядацької культури: уміння налаштуватися на перегляд вистави, виявляти емоційне ставлення до сценічної дії, розуміти її зміст, а також ознайомлюватися з різновидами театального мистецтва;

– *Студія “Маленький актор”*: спрямована на розвиток виконавської культури, що передбачає формування в дошкільнят початкових акторських умінь, зокрема здатності працювати над художнім образом та засобами його вираження;

– “*Театральні арабески*”: їх мета – ознайомлення дітей із театальною атмосферою, професіями, пов'язаними з театром, а також із культурою театального мистецтва різних народів світу;

– “*Театральний простір*”: націлений на створення сценічного середовища: виготовлення декорацій, реквізиту й інших необхідних атрибутів для втілення художніх задумів в інсценізаціях та етюдах [6, 9].

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що театральномовленнєва діяльність – творча, синкретична за своєю природою діяльність, яка поєднує різні види мистецтва, уможливаючи дітям прояви їхньої творчої сутності шляхом виконання різноманітних завдань і театралізації художніх творів; спонукаючи до пошуку нових цікавих ідей, мотивуючи до створення власного художнього образу головного героя, увиразнюючи у звичних реаліях нові, цікаві, незвичайні аспекти, розвиваючи асоціативне мислення, творчу уяву дітей, збагачуючи їхній емоційно-чуттєвий досвід, а також сприяючи творчому мовленнєвому самовираженню. Як синтез елементів музики, танцю, пластики, мовлення та візуального мистецтва театралізована діяльність забезпечує високий рівень естетичного розвитку дошкільнят.

На нашу думку, ефективній організації театральномовленнєвої діяльності старших дошкільнят сприятиме реалізація низки педагогічних умов, а саме:

1) пробудження пізнавального інтересу і стимулювання творчої активності дітей шляхом добору емоційно насиченого літературного матеріалу і створення позитивного емоційного фону під час занять;

2) залучення дошкільнят до активної театралізованої діяльності з урахуванням рівня їхньої художньомовленнєвої компетентності, що дає змогу глибше осмислювати сюжетну канву, мотиви поведінки персонажів, передавати характер героїв за допомогою вербальних та невербальних засобів;

3) інтеграція різних видів дитячої творчої діяльності (театральної, літературної, музичної, образотворчої, мовленнєво-ігрової), яка забезпечує комплексний підхід до розвитку виконавських навичок та сприяє формуванню цілісного художнього образу;

4) особиста зацікавленість педагога у театралізованій діяльності, його емоційна включеність, креативність та уміння мотивувати дітей, що підвищує якість взаємодії з вихованцями, створюючи атмосферу співтворчості та партнерства;

5) активна співпраця з батьками, яких залучають до створення костюмів, виготовлення атрибутів і оформлення розвивального театрального середовища у групі, а також задіюють у спільних театралізованих виставах, святах, інсценізаціях, що, зі свого боку, суттєво розширює культурно-виховний простір дитини та формує у неї ціннісне ставлення до мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексєнко-Лемовська Л.В. Збагачення словника дітей старшого дошкільного віку в театральномовленнєвій діяльності : монографія. Київ : Слово, 2021. 184 с.
2. 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-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>

3. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньомовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. Київ : Слово, 2006. 304 с.

4. Все про театр і дитячу театралізовану діяльність / уклад. Л. Макаренко. Київ : Шкільний світ, 2008. 128 с.

5. Звєскова В. Театралізована діяльність як засіб розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. *Молодий вчений*. 2020. № 2 (78). С. 417–421.

6. Кондратєць І. Ознайомлення дошкільників із театральним мистецтвом. *Палітра педагога*. 2021. № 2. С. 3–9.

7. Лісовська Т. Інтеграція музичної та театралізованої діяльності в естетичному вихованні дітей. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти*. Серія “Педагогіка. Психологія”. 2025. Вип. 7. С. 128–132.

8. Мартиненко О.В. Педагогічні умови формування хореографічних умінь дітей 5–6 років у дошкільних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08; Ін-т проблем виховання АПН України. Київ, 2005. 19 с.

9. Нетрадиційні техніки малювання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : навч.-метод. посіб. / Т.В. Журавко; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань : Візаві, 2020. 125 с.

10. Олійник О.М. Театральномовленнєва діяльність в умовах дошкільного навчального закладу : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Волощук В.О., 2017. 163 с.

11. Проць М., Скалич Л. Театральномовленнєва діяльність дошкільнят як вид художньомовленнєвої діяльності. *Молодь і ринок*. 2014. № 8 (115). С. 80–84.

12. Сиротич Н.Б. Формування компетентності дітей дошкільного віку у сфері театральної освіти. *Стандарти дошкільної освіти: дискурс науки і практики* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 11 квітня 2014 р.). Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. С. 275–280.

REFERENCES

1. Aleksicienko-Lemovska, L.V. (2021). Zbahachennia slovyka ditei starshoho doshkilnoho viku v teatralno-ihrovii diialnosti : monohrafiia [Enrichment of the vocabulary of senior preschool children in theatrical and game activity : monograph]. Kyiv, 184 p. [in Ukrainian].
2. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity): nova redaktsiia [Basic component of preschool education (State standard of preschool education): new edition]. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 33 dated 01/12/2021. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> [in Ukrainian].
3. Bohush, A., Havrysh, N. & Kotyk, T. (2006). Metodyka orhanizatsii khudozhno-movlennievoi diialnosti ditei u doshkilnykh navchalnykh zakladakh [Methodology for organizing children's artistic and speech activity in preschool educational institutions]. Kyiv, 304 p. [in Ukrainian].
4. Vse pro teatr i dytiachu teatralizovanu diialnist [Everything about theater and children's theatrical activities]. (Ed.). L. Makarenko. Kyiv, 2008. 128 p. [in Ukrainian].
5. Zviekova, V. (2020). Teatralizovana diialnist yak zasib rozvytku tvorchykh zdibnostei ditei doshkilnoho viku [Theatrical activity as a means of developing creative abilities in preschool children]. *Young scientist*. No. 2 (78). pp. 417–421. [in Ukrainian].
6. Kondratets, I. (2021). Oznaiomlennia doshkilnykiv iz teatralnym mystetstvom [Introducing preschool children to

ІНТЕГРОВАНА ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

theatrical art]. *The teacher's palette*. No. 2. pp. 3–9. [in Ukrainian].

7. Lisovska, T. (2025). Intehratsiia muzychnoi ta teatralizovanoi diialnosti v estetychnomu vykhovanni ditei [Integration of musical and theatrical activities in the aesthetic education of children]. *Scientific bulletin of the Vinnytsia Academy of Continuing Education. Series "Pedagogy. Psychology"*. Vol. 7. pp. 128–132. [in Ukrainian].

8. Martynenko, O.V. (2005). Pedahohichni umovy formuvannia khoreorafichnykh umin ditei 5–6 rokiv u doshkilnykh zakladakh [Pedagogical conditions for the formation of choreographic skills in children aged 5–6 in preschool institutions]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 19 p. [in Ukrainian].

9. Netradiysni tekhniki maliuвання ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku : navch.-metod. posib. [Non-traditional drawing techniques for preschool and junior school age children : a practical guide]. T.V. Zhuravko; Uman, 2020. 125 p. [in Ukrainian].

10. Oliinyk, O.M. (2017). Teatralno-ihrova diialnist v umovakh doshkilnoho navchalnoho zakladu : navch.-metod. posib. [Theatrical and play activities in a preschool educational institution : a practical guide]. Kamianets-Podilskyi, 163 p. [in Ukrainian].

11. Prots, M. & Skalych, L. (2014). Teatralno-ihrova diialnist doshkilniat yak vyd khudozhno-movlennievoi diialnosti [Theatrical and play activity of preschoolers as a type of artistic and speech activity]. *Youth & market*, No. 8 (115). pp. 80–84. [in Ukrainian].

12. Syrotych, N.B. (2014). Formuvannia kompetentnosti ditei doshkilnoho viku u sferi teatralnoi osvity [Developing competence in preschool children in the field of theatrical education]. *Standarty doshkilnoi osvity: dyskurs nauky i praktyky* : materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. (m. Kyiv, 11 kvitnia 2014 r.). – *Standards of preschool education: discourse of science and practice: materials of the All-Ukrainian scientific-practical conference* (Kyiv, April 11, 2014). Kyiv, pp. 275–280. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 17.10.2025

УДК 378.147:33-057.177

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.345342>

Леонід Оршанський, доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри технологічної та професійної освіти

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9197-2953>

Володимир Стрілецький, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності А5 "Професійна освіта (за спеціалізаціями)"

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4758-1906>

ІНТЕГРОВАНА ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті теоретично обґрунтовано підходи до формування інформаційної компетентності майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки в коледжах економічного профілю. Визначено сутність поняття "інформаційна компетентність майбутнього менеджера" як інтегрованої якості особистості, що поєднує здатність ефективно працювати з інформацією, приймати управлінські рішення на її основі, забезпечувати інформаційну безпеку та використовувати сучасні цифрові інструменти для організації професійної діяльності. Теоретично розроблено концепцію інтегрованої дидактичної моделі формування інформаційної компетентності засобами інтерактивних технологій, що розглядається як цілісна система взаємопов'язаних компонентів: цільового, змістового, процесуального, технологічного, оціночно-результативного. Обґрунтовано, що основними засадами моделі є системність, інтегрованість, контекстність, професійна спрямованість, рефлексивність і самооцінка.

У межах моделі інтерактивні технології (кейс-метод, бізнес-ігри, навчальні симуляції, проектна діяльність на цифрових платформах) виступають ключовими засобами активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку навичок аналізу, пошуку, відбору та інтерпретації інформації в умовах наближених до реальної управлінської практики.

Результатом упровадження моделі є підвищення рівня інформаційної та управлінської компетентності студентів, розвиток критичного мислення, здатності до самостійного прийняття рішень і безперервного професійного саморозвитку. Отримані теоретичні положення мають практичне значення для оновлення освітніх програм, розроблення методичних рекомендацій і впровадження інтерактивних технологій у систему фахової передвищої освіти економічного профілю.

Ключові слова: інформаційна компетентність; майбутній менеджер; інтерактивні технології; фахова передвища освіта; інтегрована дидактична модель; цифрове навчання.

Літ. 10.

Leonid Orshansky, *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Head of the Technological and Professional Education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9197-2953>

Volodymyr Strilecki, *Applicant of the Third (Educational and Scientific) Level of Higher Education
in the Specialty A5 "Professional Education (by specialization)",
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4758-1906>

INTEGRATED DIDACTIC MODEL OF FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF FUTURE MANAGER USING INTERACTIVE TECHNOLOGIES

The article theoretically substantiates approaches to the formation of information competence of future managers in the process of professional training in colleges of economic profile. The essence of the concept of "information competence of a future manager" is determined as an integrated quality of a person, combining the ability to work effectively with information, make management decisions on its basis, ensure information security and use modern digital tools for organizing professional activities. The concept of an integrated didactic model of the formation of information competence by means of interactive technologies is theoretically developed, which is considered as a holistic system of interconnected components: target, content, procedural, technological, evaluative and effective. It is substantiated that the main principles of the model are systematicity, integration, contextuality, professional orientation, reflexivity, and self-assessment.

Within the model, interactive technologies (case method, business games, educational simulations, project activities on digital platforms) act as key means of activating students' cognitive activity, developing skills in analysis, search, selection and interpretation of information in conditions close to real management practice. The pedagogical conditions for the effective implementation of the model are outlined: the presence of modern information, and technological support for the educational process, the readiness of teachers to use interactive technologies, the creation of a motivational educational environment, the integration of educational and extracurricular activities, and the implementation of a monitoring and evaluation system.

The result of the implementation of the model is an increase in the level of information and management competence of students, the development of critical thinking, the ability to make independent decisions, and continuous professional self-development. The obtained theoretical provisions have practical significance for updating educational programs, developing methodological recommendations, and introducing interactive technologies into the system of professional pre-higher education of an economic profile.

Keywords: *information competence; future manager; interactive technologies; professional pre-higher education; integrated didactic model; digital learning.*

Постановка проблеми. Сучасний менеджер здійснює професійну діяльність в умовах інтенсивної цифровізації економіки та глобального інформаційного розвитку суспільства. Це потребує високого рівня володіння навичками роботи з інформацією – її пошуку, аналізу, опрацювання, використання для прийняття ефективних управлінських рішень і забезпечення інформаційної безпеки організації. Тому розвиток інформаційної (ІКТ або цифрової) компетентності стає невід'ємною складовою підготовки майбутніх менеджерів.

Вагомим чинником зростання значущості інформаційної компетентності став перехід системи фахової передвищої освіти до дистанційних і змішаних форматів навчання під час пандемії COVID-19 та в умовах воєнного стану. Цей процес сприяв активному впровадженню інтерактивних освітніх технологій – онлайн-платформ, симуляцій, спільних цифрових інструментів, елементів гейміфікації тощо. На сьогодні такі практики стали сталими засобами розвитку професійних навичок студентів фахових коледжів.

Застосування інтерактивних методів навчання, таких як проблемно-орієнтоване навчання, кейс-методи, групові проекти із використанням цифро-

вих платформ чи бізнес-симуляційні ігри, демонструє високу ефективність у формуванні практичних умінь і компетентностей майбутніх менеджерів. Такі підходи сприяють розвитку критичного мислення, цифрової комунікації, навичок роботи з великими масивами даних та ухвалення рішень в умовах невизначеності. У цьому контексті наукове обґрунтування методик і дидактичних умов використання інтерактивних технологій для формування інформаційної компетентності має як теоретичну, так і прикладну цінність для модернізації освітніх програм підготовки управлінських кадрів.

Актуальність проблеми також посилюється сучасними концептуальними й нормативними змінами [2; 7; 10], які визначають цифрову та інформаційну компетентність як одну з ключових для випускників закладів освіти, зокрема й фахової передвищої. Тому створення ефективних навчальних методик на основі інтерактивних технологій є необхідною умовою підвищення конкурентоспроможності майбутніх менеджерів на ринку праці.

Таким чином, вивчення процесу формування інформаційної компетентності майбутніх менеджерів із використанням інтерактивних технологій навчання набуває особливої актуальності в умовах цифровізації суспільства. Це дослідження поєднує

вимоги сучасного ринку праці, тенденції розвитку цифрової освіти та потребу у науково-методичному забезпеченні підготовки конкурентоспроможних фахівців управлінської сфери.

Метою статті є обґрунтування та визначення дидактичної моделі формування інформаційної компетентності майбутнього менеджера засобами інтерактивних технологій у закладі фахової передвищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасні соціально-економічні умови розвитку суспільства висувають підвищені вимоги до випускників закладів фахової передвищої освіти. Одним із пріоритетних завдань фахового коледжу стає формування особистості з високим рівнем професійної компетентності, здатної швидко адаптуватися до постійних економічних і соціальних змін та ефективно працювати в умовах інтенсивних інформаційних потоків. Водночас, стрімкий розвиток науки, техніки та новітніх інформаційних технологій суттєво трансформуює життя суспільства й визначає нові орієнтири у підготовці фахівців, які мають володіти високим рівнем інформаційної компетентності.

Українські науковці наголошують на важливості чіткого розмежування понять “інформаційна компетентність” і “цифрова компетентність”. Вони підкреслюють, що інформаційна компетентність охоплює соціокогнітивні та управлінські складові – здатність ефективно працювати з інформацією, приймати на її основі обґрунтовані рішення та забезпечувати інформаційну безпеку [9]. Як зазначається в низці досліджень [1; 3; 6; 8; 11], інформаційна компетентність менеджера передбачає не лише володіння технічними навичками, а й уміння аналізувати, інтерпретувати та застосовувати інформацію у професійній діяльності.

З іншого боку, аналіз публікацій останніх років свідчить про сталу тенденцію: використання інтерактивних методів навчання (кейс-методу, групових проєктів на цифрових платформах, бізнес-ігор, симуляцій) суттєво підвищує ефективність формування професійних компетентностей, зокрема інформаційної. Українські дослідження підтверджують, що інтерактивні технології позитивно впливають на розвиток критичного мислення, умінь здійснювати інформаційний пошук і аналізувати дані у студентів менеджерських спеціальностей [4; 5].

Останніми роками з'явилася низка емпіричних досліджень і методичних рекомендацій, присвячених формуванню інформаційної компетентності майбутніх менеджерів. Зокрема, Н. Мукан аналізує підходи та механізми формування ІКТ-компетентності майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти, а результати її практичних досліджень 2022–2024 рр. підтверджують ефективність застосування симуляцій і проєктної діяльності на платформах дистанційного навчання [9]. Водночас, попри пози-

тивні результати, науковці наголошують на недостатньому методичному забезпеченні та підкреслюють необхідність розроблення інтегрованих моделей навчання, які поєднують технологічні інструменти з професійно орієнтованими завданнями.

Огляд засвідчує наявність кількох суттєвих прогалин у дослідженнях: по-перше, бракує моделей, які б системно поєднували формування інформаційної компетентності з розвитком управлінських умінь майбутніх менеджерів; по-друге, недостатньо наукових праць, що аналізують довгостроковий вплив інтерактивних технологій на професійну успішність випускників; по-третє, спостерігається дефіцит методичного забезпечення, необхідного для широкого впровадження інтерактивних підходів в освітні програми підготовки менеджерів у закладах фахової передвищої освіти. Отже, постає потреба у проведенні дослідження, спрямованого на розроблення й апробацію інтегрованої дидактичної моделі з комплексною (кількісною та якісною) оцінкою їх ефективності.

Теоретичним підґрунтям інтегрованої дидактичної моделі формування інформаційної компетентності майбутніх менеджерів є сукупність положень компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та інтерактивного підходів до організації навчання. *Компетентнісний підхід* визначає структуру освітнього результату не як суму знань і навичок, а як здатність ефективно діяти в професійних ситуаціях, використовуючи набуту інформацію. *Діяльнісний підхід* акцентує на необхідності практичного засвоєння знань через активну взаємодію з навчальним середовищем і вирішення реальних або змодельованих управлінських проблем. *Особистісно орієнтований* підхід спрямовує навчальний процес на розвиток індивідуального потенціалу студента, його самостійності, критичного мислення та рефлексії. *Інтерактивний підхід* забезпечує створення умов для спільного конструювання знань, партнерської взаємодії викладача і здобувачів освіти, що відповідає сучасній парадигмі відкритої освіти. Концепція моделі передбачає інтеграцію зазначених підходів у цілісний дидактичний процес, спрямований на формування у майбутнього менеджера ціннісно-мотиваційної готовності до використання інформації, когнітивних умінь роботи з нею, операційно-технологічних навичок застосування інформаційно-комунікаційних технологій та рефлексивно-аналітичних здатностей до оцінювання ефективності інформаційної діяльності.

Інтегрована дидактична модель формування інформаційної компетентності майбутнього менеджера у фаховому коледжі економічного профілю розглядається як цілісна, багаторівнева система взаємопов'язаних компонентів, що поєднує мету, зміст, методи, форми, засоби навчання та очікувані результати в єдиному педагогічному просторі. Вона

ІНТЕГРОВАНА ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

ґрунтується на принципі гармонійного поєднання теоретичної і практичної складових, спрямованих на забезпечення професійної готовності майбутнього фахівця до використання інформаційних ресурсів у реальних управлінських ситуаціях. Така модель не лише відображає структуру процесу формування інформаційної компетентності, а й визначає механізми її цілеспрямованого розвитку через інтерактивну взаємодію суб'єктів освітнього процесу.

Концепція моделі передбачає реалізацію комплексу методичних, технологічних і організаційних рішень, що забезпечують послідовне формування у здобувачів освіти когнітивних, операційних, комунікативних та рефлексивних умінь, необхідних для ефективного використання інформації в управлінській діяльності. Основу цієї концепції становить інтеграція традиційних навчальних підходів із сучасними цифровими технологіями, що трансформують освітнє середовище на діяльнісно орієнтоване, комунікативно насичене та особистісно значуще для студента.

Теоретичним підґрунтям інтегрованої дидактичної моделі формування інформаційної компетентності майбутнього менеджера є чотири ключові засади, кожна з яких відображає певний аспект організації освітнього процесу у цифровому середовищі та забезпечує цілісність і результативність цієї моделі.

1. Системність і інтегрованість. Ця засада передбачає узгоджене поєднання всіх елементів освітнього процесу – мети, змісту, форм, методів і засобів – у єдину дидактичну систему. Системність проявляється у логічній послідовності формування компетентностей: від засвоєння базових понять і принципів інформаційної діяльності до виконання комплексних завдань, що потребують самостійного аналізу даних і прийняття рішень. Інтегрованість означає органічне включення знань із різних навчальних дисциплін (менеджменту, маркетингу, інформаційних технологій, економіки підприємства) у спільний контекст професійної підготовки. Такий підхід забезпечує поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю студентів у цифрових середовищах – Google Workspace, Moodle, Trello, Miro тощо, що формує цілісне бачення інформаційних процесів в управлінні. Системно-інтегрований характер моделі дозволяє досягти синергії між теоретичним засвоєнням і практичним застосуванням знань, а також сприяє сталому розвитку інформаційно-аналітичних умінь студентів.

2. Інтерактивність освітнього процесу. Інтерактивність виступає центральним дидактичним принципом моделі, оскільки забезпечує активну позицію студента як суб'єкта пізнання. Реалізація цього принципу відбувається через організацію колективних і групових форм роботи – бізнес-ігри,

симуляції, кейс-аналіз, мозкові штурми, рольові моделі управлінських ситуацій. Використання таких технологій сприяє не лише засвоєнню студентами навчального матеріалу, а й розвитку навичок співпраці, комунікації, критичного мислення, інформаційного пошуку та аргументації рішень. У ході інтерактивної взаємодії студенти не просто отримують готові знання, а створюють їх у процесі спільної діяльності, що відповідає сучасним підходам до конструктивістського навчання. Важливо, що інтерактивність моделі реалізується не епізодично, а системно, через послідовне впровадження цифрових засобів комунікації та навчальних платформ, які підтримують групову роботу, моделювання професійних ситуацій і дистанційну взаємодію.

3. Контекстність і професійна спрямованість. Зазначена засада передбачає тісний зв'язок змісту навчання з реальними умовами майбутньої професійної діяльності менеджера. Контекстність означає, що навчальні завдання формулюються з урахуванням типових управлінських ситуацій: прийняття рішень у межах бізнес-проєкту, аналіз ринкової інформації, оцінювання ефективності стратегій розвитку підприємства тощо. Таке наближення навчання до професійного контексту стимулює мотивацію студентів, сприяє формуванню практичних навичок аналітичного мислення й управління інформаційними потоками. Професійна спрямованість проявляється у доборі змісту, методів і засобів навчання, орієнтованих на формування здатності застосовувати здобуті знання для вирішення управлінських завдань у цифровому середовищі. Наприклад, кейс-метод дозволяє студентам аналізувати інформаційні ресурси підприємства й обґрунтовувати управлінські рішення, а бізнес-симуляції – перевіряти наслідки цих рішень у моделюваних економічних умовах.

4. Рефлексивність і самооцінка. Рефлексивність передбачає здатність студента до аналізу власної навчальної діяльності, оцінювання досягнутих результатів, виявлення труднощів і планування шляхів їх подолання. Самооцінка стимулює внутрішню мотивацію до розвитку, формує відповідальне ставлення до навчання та майбутньої професійної діяльності. Реалізація цього принципу здійснюється через ведення електронного портфоліо, рефлексивні щоденники, самооцінювальні опитувальники, публічний захист проєктів і презентацій. У процесі такої діяльності студенти набувають досвіду критичного осмислення власних інформаційних дій, розвивають здатність прогнозувати наслідки управлінських рішень і вдосконалювати власний інформаційний стиль.

Таким чином, інтегрована дидактична модель постає не як сукупність окремих методик, а як узгоджена педагогічна система, що забезпечує

ІНТЕГРОВАНА ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

поетапний розвиток інформаційної компетентності майбутніх менеджерів. Реалізація зазначених засад у практиці фахової підготовки сприяє створенню навчального середовища, у якому студент виступає активним суб'єктом пізнання, здатним до самостійного інформаційного пошуку, аналітичного мислення, співпраці й безперервного професійного саморозвитку.

Інтегрована дидактична модель формування інформаційної компетентності майбутнього менеджера містить такі взаємопов'язані структурні компоненти:

1. Цільовий компонент визначає мету формування інформаційної компетентності – підготовку майбутнього менеджера до ефективного використання інформаційних ресурсів і цифрових інструментів у процесі прийняття управлінських рішень. До завдань цього компоненту належать: розвиток мотивації до самостійного інформаційного пошуку, формування усвідомлення ролі інформаційної культури в управлінській діяльності, виховання відповідального ставлення до інформаційної безпеки.

2. Змістовий компонент охоплює навчальні дисципліни економічного циклу (менеджмент, маркетинг, економіка підприємства, інформаційні системи і технології в менеджменті), які інтегруються навколо проблемно-тематичних модулів, спрямованих на розвиток умінь пошуку, аналізу та використання управлінської інформації. Зміст має міждисциплінарний характер і включає знання про джерела інформації, методи її оцінювання, принципи обробки даних, основи цифрової комунікації та інформаційної етики.

3. Процесуальний компонент відображає етапи формування інформаційної компетентності: мотиваційно-орієнтаційний (створюються умови для усвідомлення студентами цінності інформаційної діяльності); когнітивно-операційний (відбувається практичне засвоєння інтерактивних технологій); рефлексивно-оцінювальний (здійснюється самооцінка досягнень і визначення шляхів самовдосконалення).

5. Технологічний компонент є центральним у моделі та передбачає використання інтерактивних технологій, які створюють можливість моделювання реальних управлінських ситуацій. До них належать:

– симуляційні тренінги, що відтворюють типові управлінські процеси в умовах цифрового середовища;

– бізнес-ігри, спрямовані на формування навичок стратегічного мислення, командної взаємодії й інформаційного аналізу;

– кейс-метод, який забезпечує розвиток умінь приймати рішення на основі комплексного аналізу інформаційних джерел;

– групові проекти на цифрових платформах (Google Workspace, Trello, Miro, Moodle), які

сприяють інтеграції комунікативної, технологічної та управлінської компетентностей;

– онлайн-симулятори та аналітичні панелі, що дозволяють працювати з реальними економічними даними в навчальному контексті.

5. Результативний компонент характеризує сформованість інформаційної компетентності як інтегративного утворення, що включає мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-технологічний та рефлексивний критерії. Очікуваним результатом є здатність майбутнього менеджера ефективно використовувати інформаційні ресурси та цифрові інструменти у професійній діяльності, приймати обґрунтовані рішення, забезпечувати інформаційну безпеку та проявляти гнучкість у цифровому середовищі.

Реалізація інтегрованої дидактичної моделі у закладах фахової передвищої освіти економічного профілю можлива за умови дотримання комплексу педагогічних умов, які забезпечують її ефективність, цілісність і результативність. Ці умови виступають не лише організаційно-методичним підґрунтям моделі, а й важливим чинником формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до інформаційної діяльності, розвитку їхньої самостійності та професійної мобільності. Серед ключових педагогічних умов варто виокремити такі:

1. Інформаційно-технологічне забезпечення освітнього процесу. Ефективне функціонування моделі передбачає наявність сучасного цифрового середовища навчання, що включає доступ до електронних освітніх ресурсів, онлайн-платформ, навчальних симуляторів, аналітичних панелей, баз даних і засобів комунікації. Це забезпечує можливість моделювати професійні ситуації, здійснювати колективну роботу над проектами, проводити дистанційні заняття, тренінги та оцінювання. Цифрові платформи (Moodle, Google Workspace, Microsoft Teams, Trello, Miro тощо) створюють інтерактивний простір для співпраці, обміну інформацією, презентації результатів і рефлексії. Саме інформаційно-технологічна інфраструктура є матеріальним та організаційним підґрунтям формування інформаційної компетентності, оскільки дає змогу студентам постійно взаємодіяти з реальними інформаційними потоками.

2. Підготовленість викладачів до використання інтерактивних технологій. Не менш важливою умовою є високий рівень професійної та методичної готовності педагогічних працівників. Викладач має не лише володіти сучасними цифровими інструментами, а й уміти організувати навчальний процес на засадах партнерської взаємодії, фасилітації та тьюторського супроводу. Це передбачає розвиток у викладача компетентності в галузі педагогічного дизайну, здатності створювати інтерактивні навчальні сценарії, використовувати симу-

ІНТЕГРОВАНА ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

ляції, кейс-методи, бізнес-ігри та проектну діяльність як інструменти формування інформаційної компетентності. Професійна підготовка педагогів до таких форм роботи сприяє переходу від традиційної ролі викладача-інформатора до ролі наставника, координатора та модератора навчального процесу.

3. *Мотиваційне середовище навчання.* Середовище, у якому формується інформаційна компетентність, має бути не лише технологічно насиченим, а й психологічно комфортним, спрямованим на розвиток пізнавальної активності студентів. Формування позитивної мотивації до опанування інформаційних технологій досягається через створення умов для самореалізації, ініціативності, креативності, а також через залучення студентів до виконання практико-орієнтованих завдань. Наприклад, розроблення бізнес-планів на основі реальних економічних даних або участь у віртуальних симуляціях управлінських процесів стимулюють внутрішню потребу застосовувати знання на практиці. Мотиваційне середовище формує у студентів установку на безперервне навчання, саморозвиток і відповідальне ставлення до використання інформації.

4. *Інтеграція аудиторної та позааудиторної діяльності.* Ця умова забезпечує цілісність освітнього процесу та сприяє практичній спрямованості здобутих знань. Інтеграція передбачає поєднання аудиторної роботи з позааудиторними формами діяльності – участю у наукових гуртках, освітніх хакатонах, бізнес-кейс-змаганнях, стажуваннях на підприємствах, де студенти мають змогу застосовувати інформаційно-комунікаційні технології у реальних або наближених до реальності управлінських умовах. Такий підхід розширює можливості для самостійної діяльності, формує професійну автономію, розвиває навички командної співпраці й управління інформаційними процесами.

5. *Система моніторингу та оцінювання результатів.* Оцінювання сформованості інформаційної компетентності має бути комплексним і багатовимірним, охоплюючи як кількісні, так і якісні показники. До кількісних належать тестування, виконання практичних завдань, розроблення навчальних проектів, а до якісних – самооцінка, рефлексія, експертна оцінка, ведення портфоліо. Такий підхід дає змогу відстежувати не лише рівень володіння знаннями й навичками, а й динаміку особистісного розвитку студента, його здатність застосовувати інформаційні інструменти у змінних умовах професійної діяльності. Система моніторингу виконує не лише контрольну, а й діагностично-корекційну функцію, сприяючи своєчасному коригуванню освітнього процесу.

У комплексі зазначені педагогічні умови створюють сприятливе середовище для реалізації інтегрованої дидактичної моделі, у якому забезпечується органічне поєднання технологічних, організа-

ційних і психологічних чинників. Їх дотримання гарантує не лише ефективність формування інформаційної компетентності майбутніх менеджерів, а й підвищення якості освітнього процесу в цілому, його відповідність сучасним вимогам цифрової економіки та потребам ринку праці.

Висновки. Розроблена інтегрована дидактична модель формування інформаційної компетентності майбутнього менеджера у закладі фахової передвищої освіти економічного профілю є концептуальною основою модернізації освітнього процесу в умовах цифровізації економіки. Її сутність полягає в системному поєднанні компетентнісного, діяльнісного та інтерактивного підходів, що забезпечує цілісність, гнучкість і практичну спрямованість підготовки фахівця. Використання інтерактивних технологій – симуляцій, бізнес-ігор, кейс-методу, групових проектів і цифрових платформ – створює умови для активного залучення студентів у процес навчання, розвитку критичного мислення, самостійності та професійної рефлексії.

Запропонована модель може слугувати методологічною основою для подальших наукових досліджень, розроблення навчально-методичних комплексів і практичних рекомендацій щодо підвищення ефективності формування інформаційної компетентності в системі фахової передвищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барбінова А. Розвиток інформаційно-цифрової компетентності майбутніх менеджерів освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 51. С. 408–413. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-63>
2. Про фахову передвищу освіту. *Закон України* від 06.06.2019 № 2745-VIII URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text> (дата звернення 01.11.2025).
3. Зелінська А., Тарасович Л., Лавриненко С. Цифрові компетенції як основа трансформації професійної освіти майбутніх менеджерів. *Економіка та суспільство*. 2023. № 49. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-49-51>
4. Коваль Н.В. Інтерактивні технології навчання як засіб формування професійних компетентностей майбутніх менеджерів. *Професійно-прикладні дидактики*. 2016. Вип. 1. С. 70–77. URL: https://rep.btsau.edu.ua/bitstream/BNAU/4958/1/interaktyvni_tehnologiyi.pdf
5. Ковтун А.Ю. Актуальність використання інтерактивних технологій в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія*. 2024. № 3. DOI: <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-3-08-02>
6. Козир М., Чернуха Н. Інформаційна компетентність як пріоритет успішного менеджменту у сучасному освітньому просторі. *Studia Zarządzania i Finansów Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu*. 2015. № 8. С. 85–91. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/12304/1/M_Kozyr_N_Chernukha_ZNVBS_9_GI.pdf
7. Концепція розвитку цифрових компетентностей. *Розпорядження Кабінету Міністрів України* від 3 березня 2021 р. № 167. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021> (дата звернення 03.11.2025).

8. Красільников М., Починкова М. Структурні компоненти інформаційної компетентності майбутніх менеджерів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Вип. 88. Т. 1. С. 358–362. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/88_2025/part_1/52.pdf

9. Мукан Н., Гелеш А., Бондін Д. Формування ІКТ-компетентності майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти. *Академічні візії*. 2023. № 21. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8177327>

10. Рамка цифрових компетентностей для громадян України (DigComp UA for Citizens). URL: http://fit.univ.kiev.ua/wp-content/uploads/2020/07/Dig_Comp-Framework-UA-for-Citizens.pdf (дата звернення 03.11.2025)

11. Семесенко О. Інформаційна компетентність майбутнього менеджера організацій: педагогічний аспект. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 2025. № 2. С. 163–169. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.23.2025.334910>.

REFERENCES

1. Barbinova, A. (2022). Rozvytok informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti maibutnykh menezheriv osvity [Development of information and digital competence of future education managers]. *Current issues of the humanities*. Vol. 51. pp. 408–413. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-63> [in Ukrainian].

2. Pro fakhovu peredvyshchu osvitu [About professional pre-university education]. *Law of Ukraine* dated 06.06.2019 No. 2745-VIII. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text> (Accessed 01 Nov. 2025). [in Ukrainian].

3. Zelinska, A., Tarasovych, L. & Lavrynenko, S. (2023). Tsyfrovi kompetensii yak osnova transformatsii profesiinoi osvity maibutnykh menezheriv [Digital competencies as the basis for transforming the professional education of future managers]. *Economy and society*. No. 49. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-49-51> [in Ukrainian].

4. Koval, N.V. (2016). Interaktyvni tekhnologii navchannia yak zasib formuvannia profesiinykh kompetentnosti maibutnykh menezheriv [Interactive learning technologies as a means of forming professional competencies of future managers]. *Professional and Applied Didactics*. Vol. 1. pp. 70–77. Available at: https://rep.btsau.edu.ua/bitstream/BNAU/4958/1/interaktyvni_tekhnologiyi.pdf [in Ukrainian].

5. Kovtun, A.Yu. (2024). Aktualnist vykorystannia interaktyvnykh tekhnologii v protsesi profesiinoi pidhotovky

maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv [The relevance of using interactive technologies in the process of professional training of future social workers]. *Problems of modern transformations. Series: pedagogy and psychology*. No. 3. DOI: <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-3-08-02> [in Ukrainian].

6. Kozyr, M. & Chernukha, N. (2015). Informatsiina kompetentnist yak priorytet uspishnoho menezhmentu u suchasnomu osvitnomu prostori [Information literacy as a priority for successful management in the modern educational space]. *Studia Zarządzania i Finansów Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu*. No. 8. pp. 85–91. Available at: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/12304/1/M_Kozyr_N_Chernukha_ZNVBS_9_GI.pdf [in Ukrainian].

7. Kontsepsiia rozvytku tsyfrovyykh kompetentnosti [Concept of digital competence development]. *Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine* dated March 3, 2021 No. 167. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021> (Accessed 03 Nov. 2025). [in Ukrainian].

8. Krasilnikov, M. & Pochynkova, M. (2025). Strukturni komponenty informatsiinoi kompetentnosti maibutnykh menezheriv [Structural components of information competence of future managers]. *Current issues of the humanities*. Issue. 88. Vol. 1. pp. 358–362. Available at: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/88_2025/part_1/52.pdf [in Ukrainian].

9. Mukan, N., Helesh, A. & Bondin, D. (2023). Formuvannia IKT-kompetentnosti maibutnykh menezheriv u zakladakh vyshchoi osvity [Formation of ICT competence of future managers in higher education institutions]. *Academic visions*. No. 21. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8177327> [in Ukrainian].

10. Рамка tsyfrovyykh kompetentnosti dlia hromadian Ukrainy [DigComp UA for Citizens]. Available at: http://fit.univ.kiev.ua/wp-content/uploads/2020/07/Dig_Comp-Framework-UA-for-Citizens.pdf (Accessed 03 Nov. 2025) [in Ukrainian].

11. Semesenko, O. (2025). Informatsiina kompetentnist maibutnoho menezhera orhanizatsii: pedahohichniy aspekt [Information competence of the future manager of organizations: pedagogical aspect]. *Pedagogical sciences: theory and practice*, No. 2. pp. 163–169. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.23.2025.334910>. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 03.11.2025



“Нехай той, хто не може досягти бажаного, бажає досяжного”.

Леонардо да Вінчі
італійський математик, художник, науковець

“Сила людини – у правді”.

Григорій Сковорода
український філософ, педагог

“Досвід – це велика річ, він дозволяє вам визнавати помилку кожний раз, коли ви її здійснюєте”.

невідомий автор



**ПРИЧИННО-НАСЛІДКОВИЙ АНАЛІЗ ОБУМОВЛЕННОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ УМІНЬ УЧНІВ
2 КЛАСУ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕМЕНТІВ АРТТЕРАПІЇ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА**

УДК 373.3.013.82:7.02

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.340839>

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>

Богдана Пасічнюк, магістр
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2101-301X>

**ПРИЧИННО-НАСЛІДКОВИЙ АНАЛІЗ ОБУМОВЛЕННОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ УМІНЬ
УЧНІВ 2 КЛАСУ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕМЕНТІВ АРТТЕРАПІЇ
НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА**

У статті проаналізовано наукову проблему використання елементів арт-терапії на уроках мистецтва для розвитку творчих умінь учнів 2 класів. Означено особливості використання елементів арттерапії у роботі з учнями початкових класів (пісочна терапія, музикотерапія, кольоротерапія, лялькотерапія та казкотерапія). Окреслено основні завдання кожного виду арттерапії, включаючи стабілізацію емоційного стану, а також розвиток творчих умінь здобувачів освіти. Визначено доцільність використання елементів арт-терапії на уроках мистецтва, що допомагає школярам подолати емоційні труднощі сприяє гармонійному розвитку їх особистості. Адаптовано та розроблено серію вправ і творчих завдань для розвитку творчих умінь другокласників на уроках мистецтва. Виокремлено відповідний інструментарій відповідно до змістового наповнення підручників 2 класу з мистецтва. Запропоновано використання елементів арттерапії при розробленні творчих завдань та вправ для школярів початкових класів та запропоновано практичні кейси. Перспективи подальших розвідок пов'язані з збагаченням серії вправ, творчих завдань та методів розвитку творчих умінь здобувачів освіти в 2 класі.

Ключові слова: інтегрований урок мистецтва; учні 2 класу; арттерапія (пісочна терапія музикотерапія кольоротерапія лялькотерапія, казкотерапія); творчі вміння; причинно-наслідковий аналіз.

Табл. 2. Літ. 15.

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>

Bohdana Pasichniuk, Master Student,
Kyiv Borys Hrinchenko Metropolitan University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2101-301X>

**CAUSE-AND-EFFECT ANALYSIS OF THE CONDITIONALITY OF THE DEVELOPMENT OF
CREATIVE SKILLS OF 2ND GRADE STUDENTS THROUGH THE USE OF ART THERAPY
ELEMENTS IN ART LESSONS**

The article examines the scientific problem of using elements of art therapy in art lessons to develop the creative skills of 2nd-grade students. The features of using elements of art therapy in working with primary school students (sand therapy, music therapy, color therapy, puppet therapy, and fairy tale therapy) are identified. The main tasks of each type of art therapy are outlined, including stabilizing the emotional state, as well as developing children's creative abilities. The feasibility of using elements of art therapy in art lessons is determined, which helps children overcome emotional difficulties and contributes to the harmonious development of their personality.

A series of exercises and creative tasks for the development of the creative skills of second-graders in art lessons has been adapted and developed. The appropriate tools have been identified in accordance with the content of 2nd-grade art textbooks. The use of art therapy elements in the development of creative tasks and exercises for primary school students has been proposed, and practical cases have been presented. Prospects for further exploration are associated with the enrichment of the series of exercises, creative tasks, and methods for developing the creative skills of 2nd-grade students.

ПРИЧИННО-НАСЛІДКОВИЙ АНАЛІЗ ОБУМОВЛЕННОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ УМІНЬ УЧНІВ 2 КЛАСУ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕМЕНТІВ АРТТЕРАПІЇ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА

The article examines the effectiveness of using art-therapeutic techniques with primary school students, specifically sand therapy, music therapy, color therapy, doll therapy, and fairy tale therapy. Scientific approaches to the use of creative methods in the educational process and their impact on children's emotional and cognitive development are examined. An analysis of scientific publications confirms the positive effects of art therapy on students' self-expression, attention, memory, speech, and motor skills. The main objectives of each type of art therapy are described, including emotional stabilization, overcoming adaptation difficulties in the school environment, boosting self-esteem, and developing children's creative abilities. The specifics of the interaction between students and teachers in the application of art therapy methods are determined, ensuring the formation of a favorable psychological atmosphere in the classroom. The issue of integrating art therapy techniques into the school curriculum as a means of psychological support and emotional intelligence development for young students is considered. Recommendations for the practical implementation of art therapy in the educational process are provided, contributing to stress reduction, improved communication, and emotional stability among students.

Based on the analysis of a range of scientific sources, the essence of the concepts "creativity" and "skills" has been clarified. As a result, the meaning of the category "creative skills" has been specified. We define it as the ability to perform actions built upon the use of knowledge and experience acquired by a pupil in practice, aimed at creating qualitatively new material or spiritual values. The development of creative skills is directly influenced by the implementation of tasks and exercises that incorporate elements of art therapy, which not only enhance the skills themselves but also improve the emotional state of learners. Art therapy is defined as a method aimed at revealing a person's creative potential, releasing hidden energy reserves, and thereby facilitating the search for optimal solutions to problems. The creative tools used in art therapy help students express their personal worldview, emotional attitudes, and improve their creative skills.

In the course of our research, we identified five key directions of influence: sand therapy, music therapy, color therapy, doll therapy, and fairy tale therapy. Accordingly, we developed a set of art therapy-based tasks and exercises for fostering creative skills in second-grade students during art lessons, including: "Treasures in the Sand," "Musical Emotions," "Mood Drawing," "Friends for the Little Bunny," "Forest Animals," and "Musical Instruments from Grandma's Magic Chest."

Some of these activities are designed using components of digital music labs and mobile applications, making them suitable for use in both online and blended learning environments.

Keywords: *integrated art lesson; 2nd grade students; art therapy (sand therapy, music therapy, color therapy, puppet therapy, fairy tale therapy); creative skills; cause-and-effect analysis.*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство перебуває в стані постійних і стрімких змін, що охоплюють усі сфери життя, зокрема й освітню. Це вимагає формування особистості, здатної до адаптації, гнучкого мислення, творчості, відкритості до нових ідей та готовності змінюватися відповідно до потреб суспільства. Уміння опрацювати інформацію, критично її осмислювати, застосовувати в реальному житті, а також творчо підходити до виконання завдань – стають ключовими складниками розвитку особистості ХХІ ст. Саме конкурентоспроможної, творчої, самостійної особистості, здатної ефективно реагувати на освітні виклики, потребує сучасне суспільство.

У цьому контексті важливого значення набуває розвиток творчих умінь школярів, адже саме вони сприяють особистісному зростанню, формуванню стресостійкості, здатності мислити гнучко та шукати нестандартні рішення. А розвиток творчості як внутрішнього ресурсу сприяє самовираженню в мистецтві та знижує тривожність. У цьому контексті інтегрований курс "Мистецтво" створює можливості для використання арттерапевтичних елементів, які слугують емоційній стабілізації школярів відповідно до змістового наповнення підручників з мистецтва для 2 класу та наявного календарно-тематичного планування до курсу. Саме на цих уроках поєднуються емоційно-естетична, когнітивна та діяльнісна складники. Відповідно, учні мають змогу вільно експериментувати з різними художніми засобами, виражати свої почуття через

мистецтво, співпереживати з героями музичних композицій, розвивати образне мислення та творчість. Додаткового потенціалу цим урокам надає впровадження елементів арттерапії, які не лише активізують творчий процес, а й сприяють емоційному розвантаженню, гармонізації внутрішнього стану учня, підтримці його психологічного благополуччя. Так, завдяки використанню елементів арттерапії, учні вчаться краще розуміти себе, виявляти свої сильні сторони, долати внутрішні бар'єри, експериментувати, імпровізувати, що безпосередньо впливає на розвиток творчих умінь.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Актуальність і ефективність використання різних видів арттерапії в освітньому процесі з метою творчого розвитку особистості підтверджується численними науковими працями таких дослідників, як Г. Батищева, Т. Борисова, Л. Гаврилова, Н. Авраменко, О. Вознесенська, Ю. Дрешер, Т. Грабенко, Н. Зинов'єва, О. Бреусенко-Кузнецов та ін.

Особливості використання арттерапії та її окремих елементів висвітлені вітчизняними вченими О. Ноздрова, В. Бойко, А. Алтухова, А. Парнет та ін. Проблематику використання елементів арттерапії на уроках в початкових класах вивчали такі науковці: М. Козігора (арттерапія як засіб навчання і виховання учнів початкової школи); О. Сорока (проблематика застосування арттерапії, як фактору збагачення творчості особистості); Т. Шмалко, М. Білецька (теоретичні основи застосування арттерапії на уроках музичного мистецтва); Р. Силко (використання елементів арттерапії у позакласній роботі

ПРИЧИННО-НАСЛІДКОВИЙ АНАЛІЗ ОБУМОВЛЕННОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ УМІНЬ УЧНІВ 2 КЛАСУ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕМЕНТІВ АРТТЕРАПІЇ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА

з мистецтва); О. Панфілова, О. Павлович (досліджували використання арттерапії на уроках мистецтва з метою психокорекції).

Аналіз сучасних наукових досліджень підтверджує затребуваність використання арттерапії в освітньому процесі. Однак використання елементів арттерапії та арттерапевтичних технік саме на уроках мистецтва у початкових класах з метою розвитку творчих умінь другокласників потребує уточнення.

Мета статті – здійснити причинно-наслідковий аналіз та виокремити особливості використання елементів арттерапії на уроках мистецтва в 2 класі, довести обумовленість розвитку творчих умінь школярів запровадженням елементів арттерапії; розробити вправи з використанням елементів арттерапії, спрямовані на розвиток творчих умінь та гармонізацію психо-емоційного стану другокласників.

Вклад основного матеріалу. У процесі дослідження розвитку творчих умінь учнів 2 класу на уроках мистецтва засобами арттерапії важливо визначити змістове заповнення ключових категорій. До них належать творчість, як багатогранний феномен людської діяльності, творчі здібності, які відображають індивідуальний потенціал учнів до створення нового, творчі вміння, а також арттерапія, що слугує ефективним інструментом для стимулювання та розвитку творчих умінь. Розкриття цих категорій дозволяє сформувати цілісне уявлення про досліджувану проблему та обґрунтувати вибір підходів до її вирішення.

Так, С. Шандрук, розглядаючи теоретико-методологічні засади вивчення категорії “творчість” у філософії, психології та педагогіці, визначає її як найвищу форму активності свідомості особистості, котра уможливує створення якісно нових, оригінальних, культурних, соціально значимих матеріальних і духовних цінностей та перетворення світу через активну взаємодію суб’єкта з об’єктами, котра спрямована на зміну довкілля; складне явище, що зумовлене всім розмаїттям соціально-психологічних і психофізіологічних передумов та реалізується через діяльність, котра сприяє розвитку творчого потенціалу особистості, де вирішальну роль у розгортанні творчого процесу відіграє продуктивне мислення, полілогічне спілкування та відповідальні вчинки [13]. Також дослідження сутнісних основ поняття “творчість” здійснювали Т. Мієр, Г. Бондаренко, В. Савош та К. Логвиненко [5]. У результаті аналізу й узагальнення смислових відтінків уживання зазначених понять у науковій літературі, авторами було окреслено, що ключовою ознакою поняття “творчість” є “діяльність”, тоді як поняття “креативність” доцільно розглядати як “якісну характеристику особистості”. Учені пропонують аналізувати ці категорії через призму чоти-

рьох смислових вимірів: суспільно-особистісного, реалізаційно-результативного, рівнево-смислового та організаційно-смислового. Такий підхід дозволяє здійснити нове осмислення сутності поняття “творчість” у сучасному науковому дискурсі [9].

У свою чергу, розглядаючи поняття творчості, В. Рогозіна звертає увагу на процес формування та розвитку творчих здібностей. Так, авторка вважає, що творчі здібності є особливим видом розумових здібностей, які виражаються в умінні породжувати мисленнєву діяльність за межами вимог, відхилятися під час мислення від традиційних норм, генерувати різноманітні оригінальні ідеї та знаходити способи їх практичного вирішення [11].

В умовах війни для розвитку творчих здібностей школярів початкових класів важливу роль відіграє використання елементів арттерапії на уроках мистецтва. Арттерапія як форма психолого-педагогічної підтримки широко застосовується в усьому світі завдяки її ефективності та творчому потенціалу. Молодший шкільний вік – період активного пізнання себе, навколишнього світу та побудови соціальних взаємодій. Водночас психіка учня у цьому віці є особливо вразливою, що зумовлює потребу у використанні методів, здатних делікатно сприяти емоційному розвитку та адаптації. Чимало учнів початкових класів стикаються з труднощами в адаптації до навчального середовища, комунікаційними бар’єрами, емоційними переживаннями, які не завжди можуть бути вербалізовані. Це посилюється наявністю військового стану в Україні. Відтак, традиційні педагогічні засоби в таких випадках часто виявляються недостатньо ефективними. Саме тому використання елементів арттерапії на уроках мистецтва виступає як інноваційний інструмент, що дає змогу через мистецтво та творчість сприяти внутрішньому самовираженню дитини, зняттю емоційного напруження, розвитку самопізнання та творчих умінь, формуванню позитивного емоційного та мистецького досвіду. Так, арттерапія визначається дослідниками як метод, спрямований на вивільнення творчого потенціалу особистості, активізацію прихованих ресурсів та пошук внутрішньо прийнятних способів розв’язання особистісних проблем [3]. Її основна мета – гармонізація розвитку через творчий процес, що сприяє розкриттю емоцій, досвіду, потреб та переживань на символічному рівні.

У цьому контексті особливої значущості набуває розвиток творчих умінь. Так, поняття “творчі уміння” трактується як інтегративна якість особистості, що виявляється у здатності самостійно та оригінально застосовувати знання, досвід, уяву для створення нових продуктів діяльності, а їх розвиток на уроках мистецтва з елементами арттерапії потребує ширшого розгляду та набуває нового відтінку в реаліях сьогодення.

**ПРИЧИННО-НАСЛІДКОВИЙ АНАЛІЗ ОБУМОВЛЕННОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ УМІНЬ УЧНІВ
2 КЛАСУ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕМЕНТІВ АРТТЕРАПІЇ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА**

Ми підтримуємо думку науковців, однак уточнюємо це поняття в контексті вивчення мистецтва в 2 класі. Так, творчі вміння другокласника трактуємо як здатність школяра самостійно застосовувати знання, досвід і уяву для створення нового, оригінального, суб'єктивно цінного продукту в процесі навчальної або художньої діяльності відповідно до програмового змісту інтегрованого курсу "Мистецтво". А серед складових елементів творчих умінь виокремлюємо *оригінальність мислення* (здатність пропонувати нестандартні ідеї та рішення), *уяву і фантазію* (вміння створювати образи, які не мають аналогів у реальності), *гнучкість мислення* (здатність змінювати підхід до виконання завдання залежно від умов), *самостійність* (уміння працювати без допомоги, проявляти ініціативу в творчості), *комбінування* (здатність поєднувати знайомі елементи у новий спосіб), *естетичне сприйняття* (уміння бачити й оцінювати красу творів мистецтва, гармонію, виражати себе засобами мистецтва).

Відтак, використання елементів арттерапії на уроках мистецтва сприяє не лише розвитку творчих умінь здобувача початкової освіти, а й забезпечує багатофакторний вплив на психоемоційну сферу: стимулює увагу, мислення, пам'ять, знижує тривожність, формує впевненість у власних діях. Важливо, що завдяки їх використанню на уроках можна більше дізнаватися про індивідуальні особливості учнів (тип темпераменту, уподобання, емоційний стан). Один учень краще себе виражає у ліпленні, інший – у малюванні, а хтось – через створення історій чи імпровізацію в русі.

Як зазначено у наукових джерелах, саме вико-

ристання складників арт-терапії у педагогічному процесі дозволяє не лише знизити емоційне навантаження, а й переосмислити життєвий досвід, посилити самооцінку, актуалізувати позитивне самосприйняття та розвинути творчість [5]. Таку тезу підтверджує визначення Д. Едвардса, що арттерапія "сприяє полегшенню процесу мислення через створення образу, що дає змогу дитині розв'язати внутрішні конфлікти, які є джерелом емоційної напруги" [13]. Дослідники також зазначають, що використання її елементів на уроках сприяють: розвитку когнітивних процесів (уваги, сприймання, мислення, пам'яті); формуванню соціальних навичок; виявленню та проживанню емоцій; підвищенню самооцінки; розвитку саморегуляції та емоційної стійкості [6]. Так, на основі аналізу було виокремлено п'ять найбільш ефективних складових арттерапії з метою використання їх на уроках мистецтва в 2 класі. Це: **пісочна терапія** (розвиток образного мислення, творчості, моделювання ситуацій); **музикотерапія** (емоційна регуляція через звук, розвиток творчих умінь через відчуття ритму, ладу, тембру інструментів, тощо); **кольоротерапія** (вплив кольору на психоемоційний стан); **лялькотерапія** (проекція внутрішнього світу через сюжетні ігри за прослуханням музичним твором); **казкотерапія** (формування моральних уявлень, розвиток мовлення, символічне опрацювання проблем через розвиток творчості).

Кожен з різновидів арттерапії сприяє розвитку різних аспектів особистості дитини: емоційного, творчого та когнітивного. Їх детальний опис подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Різновиди арттерапії

№ п/п	Назва	Характеристика
1	Пісочна терапія	За допомогою використання елементів пісочної терапії на уроці мистецтва вчитель може стабілізувати емоційний стан школярів; зняти м'язову напругу; розвивати тактильну і моторну чутливість, а також дрібну моторику; розвивати в учнів активність і розвивати творчі вміння; покращити візуальне просторове сприйняття [11].
2	Кольоротерапія	Використання кольоротерапії на уроках мистецтва є ефективним засобом розвитку творчих умінь учнів початкової школи, оскільки вона поєднує в собі як психоемоційний вплив кольору, так і творчий процес його осмислення та використання в художній діяльності (допомагає здобувачам освіти розрізняти видозмінені звуки (Розрізняти тембр музичних інструментів), тощо; стимулює уяву та емоційне самовираження (Колір є потужним емоційним тригером. Учням легше передати свій настрій або стан через вибір кольору, ніж словами. Завдяки цьому активізуються механізми самовираження – ключового компонента творчості); розвиває асоціативне мислення (Під час виконання завдань, у яких потрібно підібрати кольори до певного емоційного стану, музичного твору чи художнього образу, учні вчатьсь встановлювати зв'язки між абстрактними поняттями та візуальними елементами); поглиблює знання про символіку кольору (Робота з кольорами у терапевтичному контексті допомагає школярам розуміти себе, оскільки значення кольорів розширює їхню мистецьку компетентність та розвиває творчість); формує навички художнього аналізу (Аналіз використаних кольорів, їхнього

**ПРИЧИННО-НАСЛІДКОВИЙ АНАЛІЗ ОБУМОВЛЕННОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ УМІНЬ УЧНІВ
2 КЛАСУ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕМЕНТІВ АРТТЕРАПІЇ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА**

Продовження таблиці 1

		поєднання, розташування на площині – перші кроки до вміння художньо мислити, оцінювати власні твори й твори інших); зменшує стрес і тривожність (Емоційно розслаблений учень краще включається в творчу діяльність, розвиваються творчі вміння та навички, проявляє більше ініціативи, виявляє індивідуальність – усе це сприяє розвитку творчих умінь; підвищує естетичну обізнаність (Через вправи на поєднання кольорів, створення кольірних гам або експресивних контрастів учні засвоюють базові закони композиції та естетики. Вирішення цих завдань призводить до розвитку навичок саморегуляції та розширення здатності керувати емоційно-вольовими станами. У результаті дитина розширює межі спілкування з навколишнім світом, стає більш уважною, терплячою і цікавою. Все це сприяє засвоєнню навчального матеріалу та розвитку творчих умінь [10].
3	Музикотерапія	Використання елементів музикотерапії розглядається в 4 аспектах: стимулювання емоційної активності під час ігрових або навчальних занять; розвиток творчих умінь, навичок спілкування, включаючи здатність взаємодіяти з однолітками та дорослими через спільне музикування або слухання музики; регуляція психофізичних процесів, таких як зниження тривожності, нормалізація емоційного стану та покращення загального самопочуття дитини; формування естетичного сприйняття, яке допомагає дитині цінувати красу музики та розвивати творчі здібності [12].
4	Лялькотерапія	У дітей молодшого шкільного віку яскраво виражена здатність до образного мислення. Завдяки цьому яскраві лялькові постановки, чи інсценізація пісні з барвистими декораціями, цікавими допоміжними предметами та персонажами, яким можна надати унікальний вигляд – веселий, сердитий, похмурий чи мрійливий, – стають чудовим засобом для розвитку їхньої уяви. Така діяльність не лише стимулює фантазування, а й сприяє екстеріоризації внутрішніх переживань дитини у її власних вчинках, допомагаючи їй краще зрозуміти себе та навколишній світ [1].
5	Казкотерапія	Використання елементів казкотерапії на уроках мистецтва сприяє розвитку творчих здібностей та умінь, розширенню свідомості, покращенню взаємодії із зовнішнім світом. Казки, а зокрема музичні казки, викликають інтенсивну емоційну реакцію. Казкові образи звертаються як до свідомого, так і до підсвідомого. Казка дозволяє вийти за рамки звичайного життя, досліджувати світ почуттів і переживань в доступній формі. Використання в роботі з дітьми методу казкотерапії сприяє: активності, самостійності, емоційності, творчому підходу, зв'язному мовленні [2].

Отже, кожен із цих зазначених нами різновидів має унікальні можливості як для розвитку творчих умінь, так і для покращення психоемоційного стану школярів. Використовуючи їхні елементи у комплексі на уроках інтегрованого курсу “Мистецтво”, можна забезпечити гармонійний розвиток школяра, враховуючи його індивідуальні потреби та особливості. Так, школяр може по-різному проявити творчі вміння: вигадати кінцівку до опери-казки; створити малюнок на основі музичного твору; зобразити емоцію за допомогою кольору; придумати ескіз нового музичного інструменту, чи костюму до

театральної вистави; виразити свій настрій через аплікацію, пісню, танок чи іншу творчу дію.

З урахуванням здійсненого аналізу, уточненого змісту поняття “творчі вміння другокласників”, виокремлених різновидів арттерапії, які використовуються на уроках мистецтва, нами було розроблено серію вправ-завдань. Вони включають елементи пісочної терапії (піскотерапії), музикотерапії, кольоротерапії, лялькотерапії та казкотерапії. Вправи спрямовані на розвиток творчих умінь другокласників з урахуванням їхніх вікових особливостей представлено в таблиці 2.



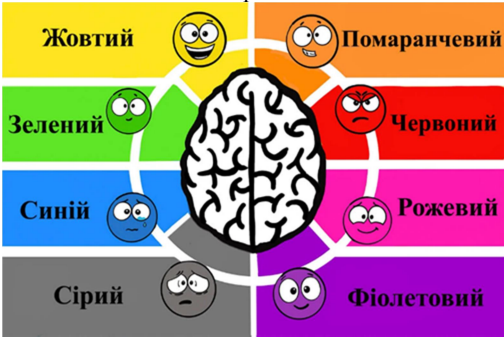
Таблиця 2

Вправи та творчі завдання для розвитку творчих умінь учнів 2 класу на уроках мистецтва

Назва вправи	Мета	Матеріали	Хід виконання
“Музичні скарби в піску” (з елементами піскотерапії)	<i>Розвиток дрібної моторики, уяви, творчості, вміння висловлювати емоції, імпровізувати</i> <i>Розвиток оригінальності</i>	Пісочниця (кінетичний пісок, манна крупа, тощо), дрібні іграшки (маленькі музичні інструменти)	Учитель ховає у піску “музичні скарби” і пропонує учням знайти їх. Школярі по черзі знаходять предмети, описують вигляд музичних інструментів в мініатюрі, колір, форму і діляться своїми емоціями від “скарбу”. Вони малюють пальчиками образ знайденого “скарбу” на піску (арфа асоціюється з усмішкою, скрипка з серцем, тощо) і придумують до нього мелодію. Її можна проспівати за допомогою музичної імпровізації голосом,

**ПРИЧИННО-НАСЛІДКОВИЙ АНАЛІЗ ОБУМОВЛЕННОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ УМІНЬ УЧНІВ
2 КЛАСУ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕМЕНТІВ АРТТЕРАПІЇ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА**

Продовження таблиці 2

	<p><i>мислення, самостійності, естетичного сприйняття.</i></p>		<p>або запропонувати створити мелодію онлайн, записати її та продемонструвати однокласникам використати QR-код.</p>  <p>Опісля вчитель пропонує проаналізувати створену мелодію і визначити, яка з нот найчастіше використовується здобувачем освіти. Попередньо вчитель готує семантику кольорів для учнів, щоб вони могли зрозуміти значення кольору та відповідність його емоціям. Після цього пропонує визначити окрім назви ноти (“до”, “ре”, “мі”, “фа”, “соль”, “ля”, “сі”) її колір, як показано на зображенні.</p>  <p>Семантика кольорів нот: “до” – червоний – енергія, сила, активність; “ре” – помаранчевий – емоційність, суперечливість; “мі” – жовтий – радість, оптимізм; “фа” – зелений – спокій, гармонія, довіра; “соль” – синій – глибина, таємничість, роздуми; “ля” – фіолетовий – тривога, хвилювання, фантазія; “сі” – рожевий – ніжність, співчуття, мрійливість. Вчитель просить учня розповісти про свій “скарб”, образ, який створено за допомогою у піску та мелодію та презентувати виконане завдання.</p>
<p>“Музичні емоції” (з елементами піскотерапії)</p>	<p><i>Усвідомлення зв'язку між емоціями, кольорами та звуком, розвиток музичної уяви, імпровізації, збагачення моторики, невербальної комунікації через тілесні рухи, розвиток уяви і фантазії, самостійності, комбінування.</i></p>	<p>Музичні інструменти (бубни, дзвіночки, маракаси), аудіозаписи мелодій різного характеру, музичні інструменти онлайн</p>	<p>Учитель показує учням зображення, де кожна емоція асоціюється з певним кольором.</p>  <p>Вчитель пропонує прослухати музичну композицію зі запропонованих: “Дощик” В. Косенко, “Ой заграйте, дударики” А. Філіпенко, В. Панченко, “Весняні котики” О. Янушкевич, М. Ясакова, “Пішли діти в поле” українська народна пісня, “Веселка” Н. Май. Під час слухання вчитель просить школярів закрити очі, прислухатися до музики та обирають колір, який, на їхню думку, передає її настрій. Кожен учень вибирає інструмент відповідно до настрою (можна обрати реальний чи онлайн) та виконує коротку імпровізацію мелодії, співвідносячи звучання з кольором, що обрали. Якщо урок дистанційний, то можна використати онлайн інструменти (Xylophone або Shared Piano). Також учні можуть придумати танцювальні рухи під музичну композицію, які співвідносяться з ритмом, темпом та її</p>

**ПРИЧИННО-НАСЛІДКОВИЙ АНАЛІЗ ОБУМОВЛЕННОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ УМІНЬ УЧНІВ
2 КЛАСУ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕМЕНТІВ АРТТЕРАПІЇ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА**

Продовження таблиці 2

			характером. Опісля учні представляють свої мелодії (танцювальні елементи) та пояснюють, чому обрали саме конкретний інструмент, як він пов'язаний із кольором/емоцією та що змінилося у сприйнятті настрою після виконання.
“Малюнок настрою” (з елементами кольоротерапії)	<i>Допомога у вираженні почуттів через кольори, розвиток оригінальності мислення, фантазії самостійності, естетичного сприйняття</i>	Аркуш паперу, фарби, олівці або фломастери	Учитель просить учнів намалювати свої почуття (вдячність, повага, довіра, інтерес, здивування, ніжність) за прослуханим твором (відповідно до змістового наповнення підручника з мистецтва (2 кл.). Він просить вибрати кольори, які передають художній образ почуття та намалювати його в одній з нетрадиційних технік малювання (малювання гребінцем, чарівна лінія, малювання нитками, тощо). Після завершення школярі розповідають про свої малюнки та пояснюють вибір кольорів.
“Друзі для Зайчика” (з елементами лялькотерапії)	<i>Розвиток комунікативних навичок, творчих вмінь та художньо-образної уяви, фантазії</i>	Іграшки (Коза, Лисичка, Зайчик, Вовчик, Рак, дід та баба) або пальчиковий театр)	Учитель просить учнів знайти друзів для Зайчика з дитячої опери “Коза-Дерева” М. Лисенка, який вирішив ходити на музичний гурток. Здобувачі освіти вибирають “друга” для Зайчика серед іграшок, які запропонував вчитель, пояснюють свій вибір і розігрують з ним діалог в парі. Опісля вчитель пропонує учням проспівати цей діалог, ніби герої стали учасниками опери та співають у дуєті.
“Лісові звірята” (з елементами казкотерапії)	<i>розвиток оригінальності мислення, фантазії самостійності, естетичного сприйняття, художньо-образної уяви</i>	Маски звіряток	Вчитель пропонує учням створити імпровізовану міні-виставу до теми з вивчення музичних інструментів. Спочатку пропонує переглянути відео https://www.youtube.com/watch?v=q1F2R20YWwA , прослухати інструментальну композицію та визначити, які з інструментів (що були представлені у відео) вони в ній почули. Вчитель пропонує розіграти міні-виставу, яка відбувається у чарівному лісі. Герої подорожуючи знайомляться один з одним і створюють музичний гурт (Зайчик, Лисичка, Їжачок, Білочка, Ведмідь). Вчитель пропонує учням зібрати свою команду і визначити з ким з однокласників він (вона) хотіли б грати та виступати разом. Опісля вчитель пропонує школярам обрати та виготовити маску для одного з героїв та пояснити свій вибір (Маску Ведмеда можуть вибрати ті учні, які бояться публічних виступів, потребують більше впевненості і розкутості під час участі у виступах на сцені. Відтак, одягаючи маску сильного і мужнього героя – Ведмеда, школяр(ка) стають більш впевненими, розкутими, сміливими. Кожен з учнів також обирає той музичний інструмент, який, на його(її) думку, може озвучити конкретного звірятка. Так, наприклад: лисичку може озвучувати скрипка, бандура, тощо. В свою чергу зайчика можуть охарактеризувати звуки флейти, або цимбали. Ведмеда – контрабас, туба, валторна, тощо). Також можна попросити учнів вдома придумати історію про свого казкового героя-музиканта.
“Музичні інструменти з бабусині чарівної скрині”	<i>Розвиток уяви і фантазії, самостійності, комбінування</i>	Підручні матеріали (втулки з паперу, папір, картон, шкарпетки, гудзики, крупа, шматочки тканини (коробочки з кіндера) і т.д.)	Учитель пропонує учням заглянути до чарівної бабусині скрині, в якій є безліч цікавих речей (втулки з паперу, крупи, гудзики). Опісля вчитель просить обрати учнів декілька матеріалів для створення музичного інструменту. Просить перейти за QR-кодом і переглянути відео. 

**ПРИЧИННО-НАСЛІДКОВИЙ АНАЛІЗ ОБУМОВЛЕННОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ УМІНЬ УЧНІВ
2 КЛАСУ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕМЕНТІВ АРТТЕРАПІЇ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА**

Продовження таблиці 2

			Цю вправу можна виконувати як індивідуально, в парі, так і в міні-групі. Разом вони створюють ансамбль та розділяють між собою ролі музикантів-виконавців. Опісля разом презентують виступ під інструментальну композицію відповідно до змістового наповнення підручників з мистецтва за 2 клас.
--	--	--	---

Відтак, серія вправ та завдань для розвитку особистісного потенціалу, творчого мислення та емоційного благополуччя була розроблена таким чином, щоб інтегрувати елементи арттерапії в освітній процес. Завдяки цьому діти отримують можливість висловлювати свої почуття, вирішувати конфлікти та знаходити спільну мову з однолітками.

Висновки. Отже, проаналізувавши низку наукових джерел, уточнено сутність поняття “творчі уміння” на основі розгляду категорій “творчість”, “творчі здібності”, “арттерапія”. Творчі уміння ми розглядаємо як здатність виконувати дії, що “побудовані” на використанні школярем мистецьких знань та досвіду, отриманого на уроці мистецтва в 2 класі, спрямованих на створенні якісно нових матеріальних або духовних цінностей. А серед складових елементів творчих умінь другокласників виокремлено *оригінальність мислення, уяву і фантазію, гнучкість мислення, самостійність, комбінування, естетичне сприйняття*. Окреслено потенціал інтегрованих уроків мистецтва з елементами арттерапії щодо розвитку творчих умінь здобувачів освіти. У ході дослідження теми нами виділено п’ять основних складників арттерапії: пісочну терапію, музикотерапію, кольоротерапію, лялькотерапію та казкотерапію. Нами було розроблено серію завдань-вправ з елементами арттерапії для розвитку творчих умінь учнів 2 класу на уроках мистецтва: “Скарби в піску”, “Музичні емоції”, “Малюнок настрою”, “Друзі для Зайчика”, “Лісові звірята”, “Музичні інструменти з бабусиною чарівної скрині”.

Деякі із завдань-вправ розроблено з використанням складників музичних лабораторій та мобільних застосунків, тому можуть використовуватися під час проведення занять у змішаному форматі. 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 творчих умінь. На нашу думку, це і становить перспективи для подальшого вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антоненко М.О. Впровадження нових методів у викладанні психології. *Наукові записки. Серія “Психологія”*. Острог: Видавництво Національного університету “Острозька академія”, 2015. Вип. 1. С. 29–43.

2. Замелюк М., Міліщук С. Казкотерапія як психологічний метод у роботі з дітьми дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. праць*. Запоріжжя: КПУ. 2019. № 63. Т. 1. С. 41–44.

3. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с.

4. Кифенко А.М., Голян Х.В., Власенко Г.Г. Музикотерапія у формуванні інноваційних технологій навчання та виховання учнівської молоді. Актуальні проблеми розвитку українського та зарубіжного мистецтва: культурологічний, мистецтвознавчий, педагогічний аспекти. 2023. С. 370–373.

5. Козігора М.А. Арт-терапія як засіб навчання і виховання учнів початкової школи. *Молодий вчений*. 2018. № 7(1). С. 198–201.

6. Лесик А., Сапранкова К. Імплементация арт-терапевтических методов в систему Новой украинской школы как эффективных средств развития эмоционального интеллекта обучающихся начальной школы. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2024. № 5. С. 98–103.

7. Маслій С. Поняття “творчі уміння” у науково-дослідній літературі. *Час мистецької освіти Теорія і методика виховання художньообдарованої особистості у закладах мистецької освіти: зб. статей VII Всеукраїнської наук.-практ. конф. 17–18 жовтня 2019 року*, ч. II / заг. ред. В.В. Фомін – Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2019. С. 263–266.

8. Мірошниченко О.А. Арт-технології : навч.-метод. Посібник. Житомир : ТОВ “Видавничий дім Бук-Друк”, 2024. 180 с.

9. Мієр 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>

10. Потюк С.В. Використання кольоротерапії в інклюзивному освітньому середовищі початкової школи. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 54. Том 2. 2022. С. 61–64.

11. Рогозіна О.В. Формування творчих здібностей студентів при вивченні педагогічних дисциплін на технологічному факультеті / О. В. Рогозіна // Педагогіка вищої та середньої школи. 2008. Вип. 22. С. 169–174. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSH_2008_22_31.

12. Система надання освіти дітям з особливими освітніми потребами в умовах сучасного закладу : Збірник за матеріалами VI Всеукр. науково-практичної конференції (12 грудня 2018 року). Лисичанськ : ВП “Лисичанський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка”. Лисичанськ : ФОП Чернов О. Г. 2018. 261 с.

13. Уманець Д.О., Нікітська Ю.М. Музикотерапія як засіб корекції емоційних порушень у дітей дошкільного

ПРИЧИННО-НАСЛІДКОВИЙ АНАЛІЗ ОБУМОВЛЕННОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ УМІНЬ УЧНІВ 2 КЛАСУ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕМЕНТІВ АРТТЕРАПІЇ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА

віку в умовах ЗДО. *Актуальні проблеми природничих і гуманітарних наук у дослідженнях молодих учених "Родзинка – 2021"* : XXIII Всеукраїнська наукова конференція молодих учених. 2021. С. 502–503.

14. Шандрук С. Творчість як употужнення здібностей особистості. *Психологія і суспільство. Психологія творчості*. 2015. №3. С. 86–91.

15. Edwards D. *Art Therapy: Creative Therapies in Practice*. London: SAGE, 2014. 198 p.

REFERENCES

1. Antonets, M.O. (2015). Vprovadzhennia novykh metodiv u vykladanni psykholohii [Introduction of new methods in teaching psychology]. *Scientific notes. Series "Psychology"*. Ostroh: Publishing house of the National University "Ostroh Academy". Vol. 1. pp. 29–43. [in Ukrainian].

2. Zameliuk, M. & Milishchuk, S. (2019). Kazkoterapiia yak psykholohichniy metod u roboti z ditmy doshkilnoho viku [Fairy tale therapy as a psychological method in working with preschool children]. *Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools: collection of scientific works*. Zaporizhzhia, No. 63. Vol. 1. pp. 41–44. [in Ukrainian].

3. Kalka, N. & Kovalchuk, Z. (2020). Praktykum z art-terapii: navch.-metod. Posibnyk [Art therapy workshop: teaching and methodical manual]. Part. 1. Lviv, 232 p. [in Ukrainian].

4. Kyfenko, A.M., Holian, Kh.V. & Vlasenko, H.H. (2023). Muzykoterapiia u formuvanni innovatsiinykh tekhnolohii navchannia ta vykhovannia uchnivskoi molodi [Music therapy in the formation of innovative technologies of teaching and upbringing of schoolchildren]. *Current problems of the development of Ukrainian and foreign arts: cultural, art historical, pedagogical aspects*. pp. 370–373. [in Ukrainian].

5. Kozihora, M.A. (2018). Art-terapiia yak zasib navchannia i vykhovannia uchniv pochatkovoї shkoly [Art therapy as a means of teaching and educating primary school students]. *Young scientist*. No. 7(1). pp. 198–201. [in Ukrainian].

6. Lesyk, A. & Saprunkova, K. (2024) Implemetatsiia art-terapevtychnykh metodiv u systemu Novoi ukrainskoi shkoly yak efektyvnykh zasobiv rozvytku emotsiinoho intelektu zdobuvachiv pochatkovoї osvity [Implementation of art therapeutic methods in the system of the New Ukrainian school as an effective means of developing the emotional intelligence of primary school students]. *Youth & market*. No. 5. pp. 98–103. [in Ukrainian].

7. Masliy, E. Poniattia "tvorchii uminnia" u naukovu-doslidnii literaturi. Chas mystetskoi osvity "Teoriia i metodyka vykhovannia khudozhnoobdarovanoi osobystosti u zakladakh mystetskoi osvity" [The concept of "creative skills" in scientific and research literature. Time for art education "Theory and methods of educating artistically gifted individuals in art education institutions"]. *Zb. statei VII Vseukrainskoi nauk. - prakt. konf. 17-18 zhovtnia 2019roku*, ch. II / zah. red. V.V. Fomin – Kharkiv: KhNPU imeni H. S. Skovorody, 2019 – Collection of

articles from the VII All-Ukrainian Scientific practical conference. 17–18 October 2019), part II / ed. by V.V. Fomin – Kharkiv: H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, 2019. pp. 263–266. [in Ukrainian].

8. Miroshnychenko, O. A. (2024). Art-tekhnohii: navch.-metod. Posibnyk [Art technologies: educational and methodological manual]. Zhytomyr, 180 p. [in Ukrainian].

9. Miyer, T., Bondarenko, G., Savosh, V. & Logvinenko, K. (2024). Tvorchist i kreatyvni: sutnist ta smyslovi vidtinky vykorystannia u naukovykh dzherelakh ta v pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv [Creativity and creativity: essence and semantic nuances of use in scientific sources and in the training of future teachers]. *Problems of training modern teachers: collection of scientific works*. Issue 2(30). pp. 108–116. Available at: <http://psv.udpu.edu.ua/article/view/314027> [in Ukrainian].

10. Potiuk, S.V. (2022)ю Vykorystannia koloroterapii v inkluzyivnomu osvithomu seredovyschi pochatkovoї shkoly [The use of color therapy in an inclusive primary school educational environment]. *Innovative pedagogy*. Issue 54. Vol. 2. pp. 61–64. [in Ukrainian].

11. Rogozina, O.V. (2008). Formuvannia tvorchykh zdibnostei studentiv pry vyvchenni pedahohichnykh dystsyplin na tekhnolohichnomu fakulteti [Formation of creative abilities of students in the study of pedagogical disciplines at the Faculty of Technology]. *Pedagogy of Higher and Secondary Education*. Issue 22. pp. 169–174. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSH_2008_22_31. [in Ukrainian].

12. Systema nadannia osvity ditiam z osoblyvymy osvithnymi potrebamy v umovakh suchasnoho zakladu [The system of providing education to children with special educational needs in a modern institution]. *Zbirnyk za materialamy VI Vseukr. naukovu-praktychnoi konferentsii* (2018) – Collection of materials from the VI All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (December 12, 2018). Lysychansk, 261 p. [in Ukrainian].

13. Umanets, D.O. & Nikitska, Yu.M. (2021). Muzykoterapiia yak zasib korektsii emotsiinykh porushen u ditei doshkilnoho viku v umovakh ZDO [Music therapy as a means of correcting emotional disorders in preschool children in special education settings]. *Aktualni problemy pryrodnychykh i humanitarnykh nauk u doslidzhenniakh molodykh uchennykh "Rodzynka – 2021"*: XXIII Vseukrainska naukova konferentsiia molodykh uchennykh – Current problems of natural sciences and humanities in the research of young scientists "Rodzynka – 2021": XXIII All-Ukrainian Scientific Conference of Young Scientists. pp. 502–503. [in Ukrainian].

14. Shandruk, S. (2015). Tvorchist yak upotuzhennia zdibnostei osobystosti [Creativity as a means of strengthening personal abilities]. *Psychology and Society. Psychology of Creativity*. No. 3. pp. 86–91. [in Ukrainian].

15. Edwards, D. (2014). *Art Therapy: Creative Therapies in Practice*. London: SAGE, 198 p. [in English].

Стаття надійшла до редакції 07.10.2025

“Якщо ви досягли вершини – піднімайтесь вище”.

Китайська мудрість

“If you have reached the peak – rise higher”.

Михайло Лучкевич, кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри інформаційних систем та мереж
Національного університету “Львівська політехніка”
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2196-252X>

Володимир Пасічник, доктор технічних наук, професор,
професор кафедри інформаційних систем та мереж
Національного університету “Львівська політехніка”
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5231-6395>

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ DevOps-ІНСТРУМЕНТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ІТ-ФАХІВЦІВ

У статті проаналізовано дидактичний потенціал DevOps-інструментів у професійній підготовці ІТ-фахівців. Проведено їх класифікацію за етапами життєвого циклу програмного забезпечення та освітніми функціями. Визначено особливості застосування інструментів GitLab CI/CD, Docker, Kubernetes, Jenkins, Prometheus, Grafana тощо у формуванні професійних компетентностей студентів. З'ясовано, що DevOps-підхід забезпечує поєднання технічного та педагогічного вимірів навчання, формуючи у студентів навички самоорганізації, рефлексії та командної роботи.

Ключові слова: DevOps; професійна підготовка; CI/CD; класифікація інструментів; ІТ-освіта.

Рис. 2. Літ. 10.

Mykhailo Luchkevych, Ph.D. (Physical and Mathematical Sciences), Associate Professor,
Associate Professor of the Information Systems and Networks Department,
Lviv Polytechnic National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2196-252X>

Volodymyr Pasichnyk, Doctor of Sciences (Technical), Professor,
Professor of the Information Systems and Networks Department,
Lviv Polytechnic National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5231-6395>

THE DIDACTIC POTENTIAL OF DevOps TOOLS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF IT SPECIALISTS

The article provides a scientific and pedagogical analysis of the potential of DevOps tools for the professional training of IT specialists. DevOps is considered not only a technological concept but also a didactic framework that fosters students' competencies in continuous improvement, teamwork, accountability, and analytical thinking.

The analysis of scientific sources found that the DevOps approach integrates the technical and pedagogical dimensions of the educational process by combining the principles of collaboration, automation, continuous integration, monitoring, and feedback with their didactic counterparts: team learning, optimisation of educational activities, interdisciplinarity, formative assessment, and reflection. The didactic potential of DevOps tools is defined as their capacity to facilitate active learning, professional thinking development, and the acquisition of practical experience through modelling real production processes.

The article suggests classifying DevOps tools according to three criteria: the stage of the software life cycle, the didactic function, and the level of student participation in the learning process. Five groups of tools are identified: planning, development, assembly and testing, deployment; and monitoring. Each group has its own didactic effect: organisational, practical, controlling and evaluating, communicating, or reflecting. The study also notes that working with DevOps tools contributes to the development of technical skills and meta-competencies, such as planning, self-assessment, and collective decision-making.

The study's findings demonstrate that incorporating DevOps practices into the educational process fosters a new level of integration between knowledge and practical experience, enhances student motivation, and facilitates the acquisition of professional experience during one's academic journey. DevOps tools are an effective means of digitising educational processes and facilitating the transition from reproductive to activity-based learning.

Keywords: DevOps; professional training; CI/CD; classification of tools; IT education.

Постановка проблеми. Сучасна система підготовки ІТ-фахівців орієнтується на потреби індустрії, в якій ключовими є швидкість розроблення, стабільність релізів і якість продукту. Ці вимоги відображає концепція DevOps –

синергія розроблення (Development) та експлуатації (Operations), що забезпечує реалізацію безперервного життєвого циклу програмного забезпечення. Проте в освітній практиці DevOps здебільшого розглядається лише як набір технічних інструментів,

тоді як його дидактичний потенціал залишається недостатньо розкритим.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю інтеграції DevOps-підходу у систему вищої технічної освіти як засобу розвитку професійних компетентностей майбутніх ІТ-фахівців – аналітичного мислення, відповідальності, командної взаємодії, здатності до безперервного вдосконалення. Це потребує переосмислення DevOps не лише як технологічного стандарту, а як педагогічної рамки, що поєднує навчальні, дослідницькі та практичні компоненти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання інтеграції DevOps у виробничі процеси висвітлено у праці [5]. В ній автори визначають DevOps як технологічну парадигму безперервного вдосконалення, що поєднує автоматизацію, стандартизацію та культурну взаємодію команд. Ефективність DevOps залежить від постійного зворотного зв'язку між розробниками, тестувальниками та адміністраторами, що забезпечує високу якість і надійність програмного продукту. Цей принцип підтверджується й у дослідженні [4], де показано, що автоматизований процес зворотного зв'язку та оцінювання командних завдань у DevOps-середовищі підвищує мотивацію студентів, забезпечує контроль якості сформованого коду та сприяє розвитку навичок командної взаємодії. Подібного підходу дотримуються автори [6], акцентуючи увагу на соціотехнічній природі DevOps, у якій технологічні інструменти є лише частиною більшої культурної трансформації – формування довіри, співпраці та спільної відповідальності в команді. Цей погляд узгоджується з результатами [8], які розглядають DevSecOps як соціотехнічну систему, де ефективність залежить від спільної оптимізації технічних процесів і людських взаємодій, а культура взаємної підтримки є ключовою умовою забезпечення безперервної безпеки та високої якості розроблення програмного забезпечення.

В ряді систематичних оглядів [1; 2; 3] підкреслюється еволюція DevOps як засобу організації гнучкого інжинірингу, що забезпечує комплексну реалізацію функцій безперервної інтеграції, тестування та розгортання. Водночас більшість такого роду досліджень орієнтовані переважно на виробничі аспекти, не розглядаючи при цьому педагогічний потенціал DevOps як інструментарію формування професійних компетентностей у майбутніх ІТ-фахівців.

В українському освітньому контексті питання цифровізації професійної підготовки ІТ-фахівців розкрито у праці [9], в якій автори окреслюють моделі цифрової трансформації освіти. Науковці наголошують на важливості поєднання інформаційних технологій із педагогічними інноваціями, однак аспекти застосування DevOps як дидактичної системи залишаються недослідженими.

Значний внесок у розвиток цього напрямку зроблено в праці [7] де автор доводить, що інтеграція DevOps-інструментів у навчальні курси істотно підвищує рівень цифрової грамотності, критичного мислення та командної взаємодії студентів. Отримані експериментальні дані засвідчують зростання показників цифрових компетентностей та ефективності виконання практичних завдань за умов використання CI/CD-інфраструктури в навчальному процесі.

Питання методичних основ викладання DevOps-предметів розкрито у роботі [10], в якій обґрунтовано застосування інтерактивних і діяльнісних технологій, як ефективних засобів формування практичних компетентностей студентів. Акцент зроблено на тому, що активні методи навчання забезпечують розвиток рефлексії, відповідальності та професійної мобільності здобувачів освіти, що узгоджується з принципом безперервного вдосконалення, що є ключовим у DevOps-парадигмі.

Таким чином, аналіз сучасних досліджень дозволяє зробити висновок, що наукова спільнота дедалі більше розглядає DevOps не лише як технологічну інновацію, а як освітній феномен, що поєднує технічну і педагогічну складові. Незважаючи на помітні досягнення, відсутнє комплексне бачення дидактичної функціональності DevOps-інструментів та їх ролі у формуванні професійних і метакомпетентностей студентів. Недостатньо досліджено, як саме інструменти DevOps, такі як CI/CD, контейнеризація, моніторинг, інфраструктура як код – можуть реалізувати дидактичні принципи активності, системності, інтеграції знань і безперервного навчання. Це зумовлює необхідність подальшого розвитку педагогічних засад DevOps-освіти, зокрема створення дидактичної класифікації DevOps-інструментів та визначення умов їх ефективного застосування у професійній підготовці майбутніх ІТ-фахівців.

Мета статті. Мета даної роботи полягає у визначенні та обґрунтуванні дидактичного потенціалу DevOps-інструментів, розробленні їх класифікації і аналізі освітніх функцій.

Виклад основного матеріалу. Концепція DevOps базується на принципах співпраці, автоматизації, безперервної інтеграції, безперервної доставки, моніторингу та зворотного зв'язку. У педагогічному вимірі ці принципи набувають відповідних дидактичних аналогів: співпраця – командне навчання; автоматизація – оптимізація освітнього процесу; безперервна інтеграція – міждисциплінарність змісту; моніторинг – формувальне оцінювання; зворотний зв'язок – рефлексія та самооцінка.

Під дидактичним потенціалом DevOps-інструментів розуміємо їхню здатність виступати засобом формування пізнавальної активності, розвитку аналітичного мислення, сприяння практико-орієнтованому навчанню, інтеграції теорії та практики.

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ DevOps-ІНСТРУМЕНТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ІТ-ФАХІВЦІВ

Запропонована класифікація DevOps-інструментів (рис. 1) базується на трьох критеріях, що відображають логіку їх застосування у процесі професійної підготовки ІТ-фахівців – етап життєвого циклу програмного забезпечення, дидак-

тичну функцію та рівень інтеграції у навчальний процес. Такий підхід дозволяє не лише систематизувати інструменти DevOps, а й виявити їх освітній потенціал у контексті компетентнісного навчання.

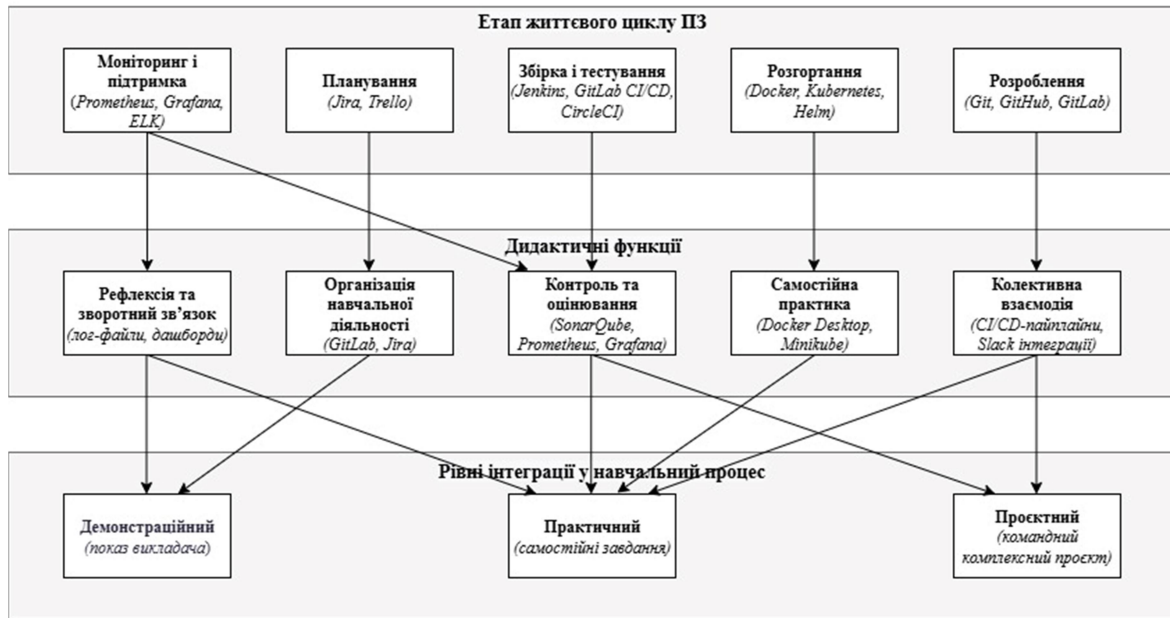


Рис. 1. Класифікація DevOps-інструментів за дидактичними функціями

Першим критерієм є етап життєвого циклу програмного забезпечення, відповідно до якого DevOps-інструменти поділяються на такі групи: планування (Jira, Trello), розроблення (Git, GitHub, GitLab), збірка і тестування (Jenkins, GitLab CI/CD, CircleCI), розгортання (Docker, Kubernetes, Helm), моніторинг і підтримка (Prometheus, Grafana, ELK-stack). Кожна група інструментів репрезентує певний етап циклу “від ідеї до експлуатації” та дає змогу студентам засвоїти логіку повного процесу створення програмного продукту. Так, під час планування формуються навички управління завданнями й часовими ресурсами; на етапі розроблення – компетентності командної роботи з кодом і системами контролю версій; у процесі тестування та збірки – аналітичні вміння, пов’язані з якістю програмного забезпечення; у розгортанні – практичні навички автоматизації; на етапі моніторингу – уміння оцінювати ефективність програмних рішень за метриками продуктивності.

Другим критерієм виступає дидактична функція, яку виконують ті чи інші DevOps-інструменти. До інструментів організації навчальної діяльності належать GitLab та Jira – вони забезпечують структурування освітнього процесу, розподіл ролей і контроль за виконанням завдань. Інструменти самостійної практики (Docker Desktop, Minikube) сприяють індивідуалізації навчання, розвитку са-

мостійності та відповідальності студента за власний результат. Засоби колективної взаємодії, такі як CI/CD-пайплайни чи Slack-інтеграції, створюють умови для командного співробітництва, взаємного навчання і комунікації. Інструменти контролю та оцінювання (SonarQube, Prometheus, Grafana) виконують діагностичну функцію – дають змогу об’єктивно відстежувати якість виконаних робіт, виявляти помилки, аналізувати продуктивність та прогрес. Таким чином, кожна група DevOps-засобів стає елементом комплексної педагогічної системи, де технічна функція поєднується з освітньою метою.

Третім критерієм є рівень інтеграції інструментів у навчальний процес, який визначає ступінь залучення студентів у DevOps-діяльність. На демонстраційному рівні викладач демонструє роботу інструментів для ілюстрації принципів безперервної інтеграції та розгортання. Практичний рівень передбачає виконання студентами індивідуальних завдань, що вимагають застосування DevOps-інструментів для створення, тестування чи розгортання невеликих програмних рішень. Найвищий – проєктний рівень – реалізується у рамках командних проєктів, коли студенти спільно працюють над розробленням, автоматизованим тестуванням і публікацією програмного продукту, використовуючи повний набір DevOps-засобів. Саме на цьому рівні формується здатність до інтеграції технічних і

соціальних компетентностей, характерна для сучасного ІТ-фахівця.

Узагальнено, така класифікація дає змогу розглядати DevOps не лише як технологічну методологію, а як дидактичний ресурс, що поєднує інженерні інструменти з педагогічними принципами активного, проектного та практико-орієнтованого навчання.

Емпіричні дослідження підтверджують, що застосування DevOps-підходів у навчальному процесі сприяє розвитку цифрової грамотності, командної взаємодії та практичних навичок студентів. У роботі [7] наведено статистично значущі дані щодо підвищення рівня цифрових компетентностей і скорочення часу виконання завдань за умов використання DevOps-інструментів у навчальних курсах.

Використання DevOps-інструментів у навчальному процесі не обмежується технічними цілями

автоматизації чи розгортання програмного забезпечення. У педагогічному контексті вони виконують низку освітніх функцій, що сприяють формуванню цілісного професійного мислення майбутнього ІТ-фахівця. Їх застосування трансформує традиційну структуру навчання, перетворюючи студента з пасивного споживача знань на активного учасника процесу створення, перевірки й оптимізації програмного продукту. DevOps-інструменти дозволяють інтегрувати у навчальну діяльність елементи командної взаємодії, аналітичного мислення, самоконтролю та рефлексії, що відповідає сучасним тенденціям розвитку цифрової освіти.

Для узагальнення результатів аналізу на рис. 2 подано основні освітні функції DevOps-інструментів, які розкривають їх дидактичний потенціал у підготовці фахівців з інформаційних технологій.

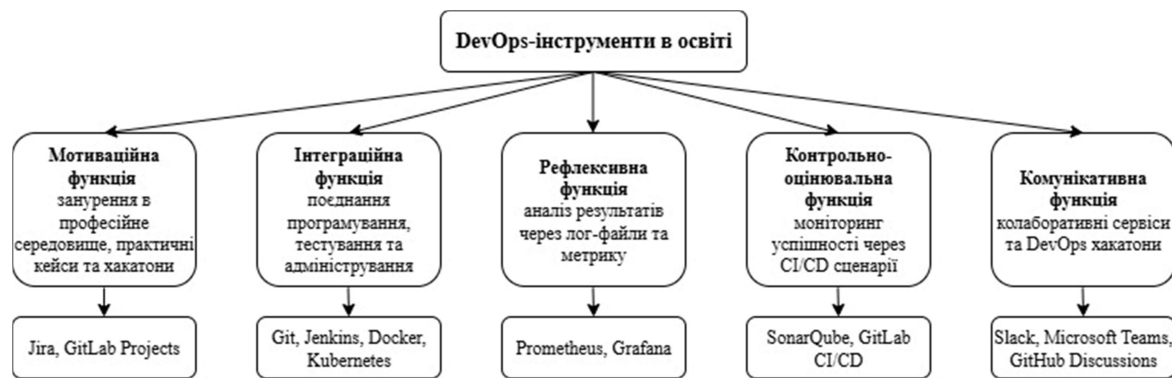


Рис. 2. Освітні функції DevOps-інструментів у підготовці ІТ-фахівців

Розглянуті функції утворюють цілісну педагогічну систему, у межах якої DevOps-інструменти стають не лише технологічними засобами, а й дидактичними механізмами розвитку професійних і особистісних якостей студентів. Мотиваційна функція стимулює пізнавальну активність і професійний інтерес, оскільки робота з реальними інструментами DevOps наближає освітнє середовище до умов сучасного виробництва. Студенти відчують практичну значущість виконуваних завдань, що сприяє підвищенню внутрішньої мотивації до навчання.

Інтеграційна функція спрямована на подолання фрагментарності знань і формування системного бачення процесів розроблення програмного забезпечення. DevOps-підхід поєднує в єдиному середовищі технології програмування, тестування, адміністрування та аналітики, що відповідає вимогам міждисциплінарної підготовки майбутніх ІТ-фахівців. Завдяки цьому забезпечується комплексне опанування студентами не лише технічних, а й управлінських аспектів створення програмних продуктів.

Рефлексивна функція сприяє розвитку аналітичного мислення, оскільки студенти отримують мож-

ливість оцінювати результати своєї діяльності на основі об'єктивних показників – логів, метрик продуктивності, візуалізацій даних у системах моніторингу. Аналіз зібраних даних спонукає до усвідомлення власних помилок, планування шляхів їх усунення, формує навички самооцінювання та критичного мислення.

Контрольно-оцінювальна функція забезпечує прозорість процесу оцінювання завдяки автоматизованому контролю результатів у CI/CD-сценаріях. Викладач може відстежувати прогрес студентів, якість їхніх рішень, своєчасність виконання завдань, що підвищує об'єктивність оцінювання та сприяє розвитку відповідальності. Студенти, у свою чергу, навчаються сприймати перевірку як елемент безперервного вдосконалення, а не як формальну процедуру.

Комунікативна функція відображає соціальний вимір DevOps-освіти. Використання колаборативних платформ, систем контролю версій і спільних репозиторіїв розвиває у студентів навички ефективної командної взаємодії, цифрової комунікації, розподілу ролей і взаємної підтримки. DevOps-

хакатони, групові проекти та інтегровані навчальні середовища формують культуру співпраці, довіри та відповідальності за спільний результат.

Таким чином, DevOps-інструменти трансформуються з технічних засобів у дидактичні засоби навчання, що забезпечують формування метакомпетентностей – аналітичного мислення, адаптивності, колективного прийняття рішень, саморефлексії та професійної зрілості. Їхнє використання у процесі професійної підготовки ІТ-фахівців сприяє реалізації принципів активного, практико-орієнтованого й рефлексивного навчання, підвищуючи ефективність та якість освітнього процесу.

Висновки. DevOps-інструменти мають значний дидактичний потенціал у професійній підготовці фахівців з інформаційних технологій. Їх використання сприяє реалізації принципів практико-орієнтованого та проєктного навчання, поєднуючи теоретичні знання з реальними інженерними практиками ІТ-індустрії. DevOps виступає не лише технологічною концепцією, а й педагогічною парадигмою, що формує готовність студентів до командної взаємодії, гнучкої адаптації та безперервного вдосконалення.

Класифікація DevOps-інструментів у контексті їх дидактичних функцій дозволяє цілісно оцінити освітній потенціал сучасних технологій і визначити напрями їх ефективного використання. Кожен інструмент виконує не лише технічну, а й педагогічну роль – мотивує студентів, забезпечує інтеграцію знань, формує навички рефлексії, контролю та комунікації.

Отже, DevOps-підхід відкриває нові можливості для формування компетентностей нового типу – аналітичних, комунікативних, управлінських – і створення ефективного цифрового освітнього середовища. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розроблення методичних рекомендацій, створення DevOps-лабораторій і мікрокваліфікаційних курсів, а також емпіричну перевірку ефективності DevOps-орієнтованого навчання у закладах вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Amaro R., Pereira R., da Silva M.M. Mapping DevOps capabilities to the software life cycle: A systematic literature review. *Information and Software Technology*, 177, 2025. 107583. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2024.107583>
2. Amaro R., Pereira R., Mira da Silva M. DevOps metrics and KPIs: a multivocal literature review. *ACM Computing Surveys*, 2024. 56(9), pp. 1–41. DOI: <https://doi.org/10.1145/3652508>
3. El Aouni F., Moumane K., Idri A., Najib M., Jan S.U. A systematic literature review on Agile, Cloud, and DevOps integration: Challenges, benefits. *Information and Software Technology*, 2025. 177, 107569. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2024.107569>
4. Fernandez-Gauna B., Rojo N., Graña M. Automatic feedback and assessment of team-coding assignments in a

DevOps context. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2023. 20(1), 17. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00386-6>

5. Hasselbring W., Henning S., Latte B., Möbius A., Richter T., Schalk S., Wojcieszak M. Industrial devops. *arXiv preprint arXiv: 1907.01875*. 2019. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.1907.01875>

6. Kim G., Humble J., Debois P., Willis J., Forsgren N. The DevOps handbook: How to create world-class agility, reliability, & security in technology organizations. It Revolution. 2021.

7. Luchkevych M. The impact of DevOps methodologies on the development of IT students' digital competencies. *Information Technologies and Learning Tools*, 2025. Vol. 108, № 4, pp. 53–63. DOI: [10.33407/itlt.v108i4.6057](https://doi.org/10.33407/itlt.v108i4.6057)

8. Naidoo R., Möller N. Building software applications securely with DevSecOps: a socio-technical perspective. In *ECCWS 2022 21st European Conference on Cyber Warfare and Security. Academic Conferences and Publishing Limited*. 2022. Available at: https://www.researchgate.net/publication/361252466_Building_Software_Applications_Securely_with_DevSecOps_A_Socio-Technical_Perspective

9. Вакалюк Т.А., Антонюк Д.С., Новицька І.В., Лобанчикова Н.М., Почтовюк С.І. Модель цифрової трансформації процесу підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Інноваційна педагогіка*, 2023, № 58, С. 190–195. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/58.1.38>

10. Лучкевич М. Методи активного навчання у викладанні DevOps. *Молодь і ринок*, 2024. № 11(231), С. 100–105. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.314762>

REFERENCES

1. Amaro, R., Pereira, R. & Silva, M.M. (2025). Mapping DevOps capabilities to the software life cycle: A systematic literature review. *Information and Software Technology*, No. 177, p. 107583. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2024.107583> [in English].
2. Amaro, R., Pereira, R. & Mira da Silva, M. (2024). DevOps metrics and KPIs: a multivocal literature review. *ACM Computing Surveys*, No. 56(9), pp. 1–41. DOI: <https://doi.org/10.1145/3652508> [in English].
3. El Aouni, F., Moumane, K., Idri, A., Najib, M. & Jan, S.U. (2025). A systematic literature review on Agile, Cloud, and DevOps integration: Challenges, benefits. *Information and Software Technology*, No. 177, p. 107569. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2024.107569> [in English].
4. Fernandez-Gauna, B., Rojo, N. & Graña, M. (2023). Automatic feedback and assessment of team-coding assignments in a DevOps context. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, No. 20(1), p. 17. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00386-6> [in English].
5. Hasselbring, W., Henning, S., Latte, B., Möbius, A., Richter, T., Schalk, S. & Wojcieszak, M. (2019). Industrial devops. *arXiv preprint arXiv: 1907.01875*. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.1907.01875> [in English].
6. Kim, G., Humble, J., Debois, P., Willis, J. & Forsgren, N. (2021). The DevOps handbook: How to create world-class agility, reliability, & security in technology organizations. It Revolution. [in English].
7. Luchkevych, M. (2025). The impact of DevOps methodologies on the development of IT students' digital competencies. *Information Technologies and Learning Tools*, Vol. 108, No. 4, pp. 53–63. DOI: [10.33407/itlt.v108i4.6057](https://doi.org/10.33407/itlt.v108i4.6057) [in English].

ПРИКЛАДНИЙ ПОВЕДІНКОВИЙ АНАЛІЗ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ КОРЕКЦІЇ НЕБАЖАНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З РДУГ

8. Naidoo, R. & Möller, N. (2022). Building software applications securely with DevSecOps: a socio-technical perspective. In *ECCWS 2022 21st European Conference on Cyber Warfare and Security. Academic Conferences and Publishing Limited*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/361252466_Building_Software_Applications_Securely_with_DevSecOps_A_Socio-Technical_Perspective [in English].

9. Vakaliuk, T.A., Antoniuik, D.S., Novitska, I.V., Loban-chykova, N.M. & Pochtoviuk, S.I. (2023). Model tsyfrovoi

transformatsii protsesu pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii [Model of digital transformation of the process of training future information technology specialists]. *Innovative pedagogy*, No. 58, pp. 190–195. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/58.1.38> [in Ukrainian].

10. Luchkevych, M. (2024). Metody aktyvnoho navchannia u vykladanni DevOps [Active learning methods in teaching DevOps]. *Youth & market*, (11/231), pp. 100–105. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.314762> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 09.10.2025

УДК 376-056.34

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.345324>

Тетяна Валько, доктор філософії, асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2173-3428>

ПРИКЛАДНИЙ ПОВЕДІНКОВИЙ АНАЛІЗ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ КОРЕКЦІЇ НЕБАЖАНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З РДУГ

Стаття присвячена дослідженню особливостей корекції небажаної поведінки у дітей раннього віку з розладом дефіциту уваги та гіперактивністю (РДУГ) засобами прикладного поведінкового аналізу. Метою роботи було оцінити ефективність методів АВА для корекції небажаних поведінкових проявів. Було обстежено дітей раннього віку з РДУГ, виявлено характерні прояви небажаної поведінки, включаючи опір виконанню завдань, імпульсивні та агресивні реакції. На основі отриманих відомостей були сформовані індивідуальні корекційні профілі та реалізовано програму поведінкових інтервенцій. Порівняльний аналіз до та після втручання показав значне зниження частоти та інтенсивності небажаних проявів поведінки, що підтверджує ефективність АВА у ранньому віці.

Ключові слова: прикладний поведінковий аналіз; корекція; небажана поведінка; діти раннього віку; розлад дефіциту уваги та гіперактивності.

Лит. 7.

Tetiana Valko, Doctor of Philosophy, Assistant of the Special and Inclusive Education Department, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiyenko National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2173-3428>

APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS AS AN EFFECTIVE APPROACH TO REDUCING CHALLENGING BEHAVIOR IN YOUNG CHILDREN WITH ADHD

This article investigates the correction of undesirable behaviors in early childhood children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) using applied behavior analysis (ABA). The study aimed to identify the range of undesirable behaviors observed in children through both parent reports and direct behavioral assessment and to evaluate the effectiveness of ABA-based interventions in addressing these behaviors. Based on the collected data, a structured program of behavioral interventions was implemented, employing strategies such as positive and differential reinforcement, shaping of adaptive behaviors, and functional behavior assessment. Comparative analysis of pre- and post-intervention results revealed a significant reduction in the frequency and intensity of undesirable behaviors, confirming the efficacy of ABA in early childhood settings. The study emphasizes the importance of systematic, evidence-based interventions and highlights the critical role of parental involvement in monitoring and supporting behavioral change. Structured and individualized approaches were shown to improve behavioral regulation, enhance adaptive functioning, and positively influence family interactions. The findings provide a foundation for future research on long-term outcomes of ABA, potential adaptations across different developmental contexts, and integration with other therapeutic methods. By documenting both behavioral patterns and measurable intervention outcomes, this study offers a comprehensive perspective on the practical application of ABA and its effectiveness in promoting positive developmental trajectories in children with ADHD.

Keywords: applied behavior analysis; correction; challenging behavior; early childhood; attention deficit hyperactivity disorder.

Постановка проблеми. Відповідно до класифікації психічних розладів DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of

Mental Disorders, Fifth Edition) [1], розлад дефіциту уваги та гіперактивності (далі – РДУГ) належить до нейророзвиткових розладів і характеризується стій-

кою моделлю неухважності, імпульсивності та підвищеної моторної активності, що не відповідає віковим нормам дитини. Основними проявами є труднощі концентрації уваги, швидка втомлюваність у процесі діяльності, часта зміна фокусу інтересів, надмірна рухливість, імпульсивні дії, невміння дочекатися своєї черги, а також схильність до порушення правил поведінки в соціальних ситуаціях. Як наслідок зазначених нейропсихологічних особливостей, у дітей з РДУГ спостерігається непоодинокі поведінкові реакції, що можуть ускладнювати процес навчання, соціальної адаптації та комунікації з дорослими й однолітками. Такі прояви часто набувають форм емоційних вибухів, опору дорученням, уникання завдань, агресивних або демонстративних реакцій, порушення дисципліни, імпульсивних висловлювань чи фізичних дій без урахування наслідків. У повсякденному вихованні батьки нерідко інтерпретують ці поведінкові особливості як “неслухняність”, “впертість” або “свідоме порушення правил”, що призводить до неефективних реакцій на поведінку дитини. Насправді ж така поведінка є проявом нейророзвиткових труднощів, а отже, потребує спеціальних педагогічних і поведінкових стратегій, спрямованих на поступову корекцію, навчання саморегуляції та розвиток навичок цілеспрямованої поведінки.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Теоретичні основи вивчення розладу дефіциту уваги та гіперактивності ґрунтуються на численних наукових дослідженнях зарубіжних і вітчизняних учених. Зокрема, Рассел Барклі досліджував діагностику та функціональні наслідки РДУГ, розкриваючи роль дефіциту виконавчих функцій і саморегуляції в структурі цього розладу [5]. Стівен Хіншоу зосереджував увагу на механізмах зовнішньої поведінки дітей із РДУГ, а також на впливі сімейного та соціального контексту на формування поведінкових проявів [7]. Розмарі Таннок вивчала когнітивні аспекти РДУГ, зокрема труднощі обробки інформації та зв'язок між порушеннями уваги й навчальними труднощами. Значний внесок у розробку ефективних поведінкових програм для дітей з РДУГ, включаючи шкільні та батьківські інтервенції, зробив Вільям Пелхем, який довів ефективність цілеспрямованих стратегій поведінкової терапії у зниженні частоти проявів небажаної поведінки та покращенні навчальної мотивації у дітей [4]. Серед українських дослідників проблему РДУГ вивчала Оксана Скрипник, яка здійснила аналіз особливостей прояву дефіциту уваги та гіперактивності у дітей дошкільного віку та визначила напрями психолого-педагогічного супроводу таких дітей [2]. У сучасних українських дослідженнях також спостерігається інтерес до використання поведінкових технологій і методів сенсорної інтеграції у корекційній роботі з дітьми, що мають прояви

РДУГ (зокрема, у працях О. Байер, Н. Гаврилюк, Т. Костюк та ін.). Ці автори підкреслюють важливість індивідуалізації підходів до дитини, розвитку навичок саморегуляції та впровадження доказових методів педагогічної взаємодії.

Аналіз наукових джерел свідчить, що сучасні дослідження проблеми РДУГ охоплюють як нейропсихологічні та когнітивні аспекти цього розладу, так і поведінкові механізми та ефективні стратегії його корекції, серед яких прикладний поведінковий аналіз (Applied Behavior Analysis, далі – АВА) розглядається як один із найбільш результативних напрямів роботи з дітьми раннього віку з порушеннями нейророзвитку [3]. Його методи дозволяють системно оцінювати причини небажаної поведінки, розробляти індивідуальні стратегії її корекції та формувати адаптивні форми поведінкових реакцій. Водночас в Україні досі спостерігається обмежене впровадження цього підходу в умовах навчального та домашнього середовища, що зумовлює необхідність його популяризації та системного застосування в корекційній роботі.

Мета статті – дослідити ефективність методів прикладного поведінкового аналізу для корекції проявів небажаної поведінки у дітей раннього віку з розладом дефіциту уваги та гіперактивності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У межах прикладного поведінкового аналізу термін “небажана поведінка” визначається як будь-яка поведінкова реакція, що перешкоджає розвитку адаптивних навичок, утруднює соціальну взаємодію або навчання, має негативні наслідки для дитини чи оточуючих і є контрольованою через систематичні поведінкові інтервенції [7]. В АВА підхід до небажаної поведінки ґрунтується на її функціональному аналізі, тобто визначенні того, на яку мету або наслідок спрямована поведінка для дитини (наприклад, уникнення завдання, отримання уваги дорослого або сенсорне задоволення). Таким чином, небажана поведінка не розглядається як “погана” чи “неправильна” сама по собі, а як динамічний прояв, що сигналізує про незадоволені потреби, дефіцит адаптивних навичок або труднощі регуляції емоцій.

У наукових працях з АВА виділяють кілька основних категорій небажаної поведінки, а саме [3]: агресивна поведінка – удари, штовхання, крик, спрямовані на інших або на себе; деструктивна поведінка – пошкодження предметів, розкидання іграшок, псування обладнання; опір і уникання – небажання виконувати завдання, відхилення від інструкцій, втеча, відмова від взаємодії; імпульсивні дії – різкі, неконтрольовані рухи, необдумані висловлювання або дії без урахування наслідків; стереотипні або ритуалізовані дії – повторювані рухи, вокалізації або поведінкові патерни, що не несуть очевидної функціональної цілі (часто у дітей з нейророзвитковими порушеннями); порушення

ПРИКЛАДНИЙ ПОВЕДІНКОВИЙ АНАЛІЗ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ КОРЕКЦІЇ НЕБАЖАНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З РДУГ

соціальних правил – відхилення від очікуваних норм поведінки у групі, невміння чекати черги, перебування або демонстративні реакції. У прикладному поведінковому аналізі кожному з цих категорій розглядають через функціональний аналіз поведінки, що дозволяє не лише класифікувати прояви, але й визначити методи їх корекції та формування адаптивних навичок у дитини

З метою оцінки ефективності методів прикладного поведінкового аналізу для корекції проявів небажаної поведінки у дітей раннього віку з розладом дефіциту уваги та гіперактивності було сформовано експериментальну вибірку дітей віком 2–3 роки. До дослідження залучено 5 дітей, які мали діагностовані прояви РДУГ та виявлені небажані поведінкові реакції, що перешкождали їхньому розвитку та соціальній взаємодії.

На першому етапі дослідження була проведена попередня бесіда з батьками, під час якої зібрано інформацію про поведінкові особливості дітей, характер проявів небажаної поведінки, а також умови їх виникнення. Отримані відомості дозволили сформувати індивідуальні профілі кожної дитини та визначити цілі корекційної роботи.

На другому етапі здійснено діагностику дітей, що включала спостереження в природному середовищі, структуровані взаємодії та реєстрацію поведінкових проявів, з метою кількісного та якісного визначення частоти, інтенсивності та тривалості небажаної поведінки. Фіксація поведінкових проявів проводилася за стандартними критеріями АВА, що дозволяє забезпечити об'єктивність та відтворюваність результатів, а саме: частота – кількість повторів конкретної небажаної поведінкової реакції за визначений проміжок часу; тривалість – час, протягом якого триває конкретна поведінкова реакція; інтенсивність – ступінь виразності чи сили прояву поведінки, наприклад, рівень емоційного збудження або фізичної активності під час прояву небажаної поведінки; локація та контекст – умови, у яких відбувається поведінка: середовище, наявність інших осіб, вид завдання чи стимулу, що спричиняє реакцію; функція поведінки – визначення мети або наслідків поведінки для дитини; точність/частка адаптивних реакцій – співвідношення ситуацій, коли поведінка проявилася або була контрольованою, до загальної кількості спостережуваних випадків.

У ході дослідження було зафіксовано різні прояви небажаної поведінки у дітей раннього віку з РДУГ. Агресивні реакції, такі як удари, штовхання або крик, спостерігалися у 60 % дітей, переважно під час ігор із іншими дітьми. Тривалість цих проявів становила від 1 до 5 хвилин, інтенсивність – середня, а функціонально такі прояви були спрямовані на отримання уваги або уникнення завдання. Деструктивні поведінкові реакції, що включали

пошкодження предметів, зустрічалися у 40 % дітей, здебільшого у навчальному середовищі. Тривалість таких проявів становила 1–2 хвилини, інтенсивність була низька або середня, а функціонально вони мали сенсорний характер. Опір виконанню завдань та уникання інструкцій виявляли 80 % дітей. Ці прояви тривали 3–5 хвилин, мали середню інтенсивність і найчастіше виникали під час виконання завдань або отримання інструкцій. Поведінка була спрямована на уникнення завдань. Імпульсивні дії, що характеризуються різкими або неконтрольованими рухами й висловлюваннями, спостерігалися у 60 % дітей. Вони здебільшого виникали під час групових ігор або взаємодії з іншими дітьми, тривали 1–2 хвилини і мали високу або середню інтенсивність. Функціонально ці прояви були пов'язані із сенсорним задоволенням або отриманням уваги дорослого. Стереотипні або ритуалізовані дії, що не мали очевидної функціональної мети, зустрічалися у 20 % дітей під час самостійних ігор. Тривалість таких проявів становила 5–7 хвилин, інтенсивність була низькою, а функція поведінки переважно сенсорна. Порухення соціальних правил, що включали перебування, відхилення від норм поведінки у групі, проявляли 100 % дітей під час взаємодії з однолітками або у навчальному середовищі. Тривалість таких проявів була короткою або середньою, інтенсивність – середньою, а функціонально вони були спрямовані на отримання уваги. Таким чином, дослідження показало, що у дітей раннього віку з РДУГ спостерігається широкий спектр небажаних поведінкових проявів, які відрізняються за частотою, тривалістю, інтенсивністю та функцією.

На наступному етапі дослідження було здійснено корекційну роботу за допомогою методів прикладного поведінкового аналізу (16 корекційно-розвиткових занять тривалістю 25 хв). Цей етап включав встановлення контакту та налагодження взаємодії з дитиною, створення безпечного та передбачуваного середовища, а також використання спеціально підібраних методів підкріплення адаптивних форм поведінки. Основними стратегіями корекції були: позитивне підкріплення – стимулювання бажаних реакцій дитини через похвалу, увагу, ігрові винагороди; функціональний аналіз поведінки – визначення причин та мотивів проявів небажаної поведінки для вибору цільових інтервенцій; десенсибілізація та систематичне навчання альтернативним реакціям – заміна небажаних реакцій адаптивними формами поведінки; структуровані навчальні взаємодії – організація коротких навчальних епізодів із чіткими інструкціями та підкріпленням для формування контрольованих поведінкових реакцій. Під час корекційного етапу велика увага приділялася регулярному спостереженню та фіксації проявів поведінки за критеріями

частоти, тривалості, інтенсивності, контексту та функції, що дозволяло оцінювати динаміку змін та ефективність застосованих методів.

Порівняльний аналіз результатів дослідження показав, що після проведення корекційного етапу із застосуванням методів прикладного поведінкового аналізу у дітей раннього віку з РДУГ відбулися помітні зміни у проявах небажаної поведінки. Агресивні реакції, такі як удари, штовхання або крики, які на початковому етапі спостерігалися у 60 % дітей, після застосування методів прикладного поведінкового аналізу зменшилися до 20 %. Тривалість цих проявів скоротилася майже наполовину, а інтенсивність знизилася до низької-середньої, при цьому діти демонстрували більш контрольовані реакції під час ігор із іншими. Деструктивні поведінкові реакції, що включали пошкодження предметів і зустрічалися у 40 % дітей, після корекції стали рідкісними, знизившись до 10 %. Інтенсивність цих проявів також значно зменшилася, а поведінка дітей стала передбачуваною і контрольованою під час навчальної діяльності. Опір виконанню завдань та уникання інструкцій, які на початковому етапі виявляли 80 % дітей, після втручання АВА зменшився до 30 %. Діти частіше виконували завдання, демонструючи адаптивні способи взаємодії з дорослим, а тривалість таких проявів скоротилася до 1–2 хвилин. Імпульсивні дії, що спостерігалися у 60 % дітей, після застосування корекційних методик стали менш частими – у 20 % дітей. Інтенсивність проявів знизилася до середньої або низької, а тривалість скоротилася до коротких епізодів тривалістю 1 хвилину. Стереотипні або ритуалізовані дії, які спостерігалися у 20 % дітей, після втручання АВА практично зникли, проявляючись лише епізодично. Порушення соціальних правил, які на початку зустрічалися у 100 % дітей, після корекційної роботи знизилися до 40 %. Діти стали більш передбачувано взаємодіяти в групі, контролювати свої реакції та демонструвати соціально прийнятну поведінку.

Таким чином, результати порівняльного аналізу свідчать про значне зниження частоти, тривалості та інтенсивності небажаної поведінки, а також про формування адаптивних та контрольованих реакцій у дітей раннього віку з РДУГ, що підтверджує ефективність застосування методів прикладного поведінкового аналізу.

Висновки. Результати дослідження психологічних аспектів сексуального виховання підлітків з інтелектуальними порушеннями в умовах сім'ї вказують на важливість індивідуального та комплексного підходу до вирішення цієї проблеми. Зокрема необхідно враховувати особливості сімейної ситуації, в якій виховується підліток з інтелектуальними порушеннями, а саме: рівень інтелектуального розвитку батьків, виховний потенціал

родини, релігійні та культурні уявлення родин тощо. Важливо забезпечити сприятливе психологічне середовище для спілкування про сексуальність у сімейному колі. Родинна підтримка, довіра та розуміння є ключовими факторами для успішного сексуального виховання дітей з інтелектуальними порушеннями.

Результати опитування батьків підлітків з інтелектуальними порушеннями вказують на відсутність одностайної позиції щодо необхідності реалізації сексуального виховання, наявність низки психологічних бар'єрів та переважне бажання делегувати цю функцію фахівцям спеціальних/інклюзивних закладів освіти. У цьому контексті, наголошуємо на важливості формування партнерської співпраці закладів освіти з батьками підлітків з інтелектуальними порушеннями, за якої батьки отримують не лише отримують доступ до інформації але і зможуть підвищити рівень своєї практичної компетентності.

Перспективою розгортання дослідження в зазначеному напрямі є розробка змісту та методів підготовки батьків підлітків з інтелектуальними порушеннями до реалізації сексуального виховання в умовах сім'ї.

ЛІТЕРАТУРА

1. Американська психіатрична асоціація. Діагностичний і статистичний посібник психічних розладів: п'яте видання. 2013. Вашингтон, D.C.: Американська психіатрична асоціація.
2. Скрипник Н.В. Корекційна робота з дітьми раннього віку з розладами дефіциту уваги та гіперактивності: *монографія*. Київ, 2020. 180 с.
3. Cooper J.O., Heron T.E. & Heward W.L. *Applied Behavior Analysis*. 3rd Edition. Pearson, 2020. 800 p.
4. Pelham W.E., Fabiano G.A. Evidence-based psychosocial treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 2008. 37(1), pp. 184–214.
5. Barkley R.A. *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. 4th Edition. New York: Guilford Press, 2015. 1050 p.
6. Barnet R. *Improving higher education: total quality care*. East Lansing: Society for Research into Higher Education, 1992. pp. 47–51.
7. Brennan J., Williams R., Harris R. & McNamara D. An Institutional Approach to Quality Audit. *Studies in Higher Education*. 1997. 22(2), pp. 173–186.

REFERENCES

1. Amerykanska psykhiatrychna asotsiatsiya (2013). *Diahnostychnyi i statystychnyi posibnyk psykhichnykh rozladiv: piate vydannia* [Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: Fifth Edition]. Vashynhton, D.C.: Amerykanska psykhiatrychna asotsiatsiya. [in Ukrainian].
2. Skrypnyk, N.V. (2020). *Korektsiina robota z ditymy rannoho viku z rozladamy defitsytu uvahy ta hipereaktyvnosti: monohrafiia* [Correctional work with young children with attention deficit hyperactivity disorder: *monograph*]. Kyiv, 180 p. [in Ukrainian].

3. Cooper, J.O., Heron, T.E. & Heward, W.L. (2020). *Applied Behavior Analysis*. 3rd Edition. Pearson, 800 p. [in English].

4. Pelham, W.E. & Fabiano, G.A. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. No. 37(1), pp. 184–214. [in English].

5. Barkley, R.A. (2015). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. 4th Edition. New York: Guilford Press, 1050 p. [in English].

6. Barnet, R. (1992). *Improving higher education: total quality care*. East Lansing: Society for Research into Higher Education, pp. 47–51. [in English].

7. Brenan, J., Williams, R., Harris, R & McNamara, D. (1997). An Institutional Approach to Quality Audit. *Studies in Higher Education*. No. 22(2), pp. 173–186.

Стаття надійшла до редакції 26.10.2025

УДК 78.071.1(477.87):[780.8:780.616.432]

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.345849>

Людомир Філоненко, доктор філософії, доцент кафедри музично-теоретичних дисциплін та інструментальної підготовки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, голова Дрогобицького осередку НТШ (музикологічно-фольклористична комісія), член НСКУ

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0965-9832>

Наталія Волошин, студентка магістратури факультету початкової освіти та мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7591-1888>

ФОРТЕПІАННА МУЗИКА У ТВОРЧОСТІ ЗАКАРПАТСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ: ЖАНРОВА ПАЛІТРА

Стаття висвітлює особливості становлення і розвитку фортепіанної музики у творчості композиторів Закарпаття. З'ясовано, що в академічній традиції (фортепіанні твори Д. Задора, І. Мартона, Е. Кобулея, М. Попенка, В. Теличка, В. Волонтира) вона залишається однією з найстійкіших жанрових сфер, насамперед зберігаючи всі засади побудови великих і малих циклічних форм, композиційних структур – сонатного *allegro* і мініатюри. З іншого боку фортепіанна творчість композиторів Закарпаття є основою різноманітних творчих експериментів, новацій, стилєвих намірів, що зумовлені її еволюцією композиторського мислення, а також зверненні до національної традиції як до природного середовища, відкриваючи, в нових для музики Закарпаття формах, жанрах і стилєвій палітрі, особливу красу народної музики.

Ключові слова: фортепіанна музика; закарпатська композиторська школа; жанри фортепіанної музики; композитор; творчість.

Літ. 15.

Liudomyr Filonenko, Doctor of Philosophy, Associate Professor of the Music-Theoretical Disciplines and Instrumental Training Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Member of the National Union of Composers of Ukraine and Shevchenko Scientific Society

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0965-9832>

Nataliia Voloshyn, Master Student of the Faculty of Primary Education and Art, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7591-1888>

PIANO MUSIC IN THE WORK OF TRANSCARPATHIAN COMPOSERS: GENRE PALETTE

The article highlights the peculiarities of the formation and development of piano music in the work of composers from Transcarpathia. First of all, for representatives of the Silver Land, an important factor in creating piano repertoire was the pedagogical aspect, writing repertoire for primary music education. Among the first examples of such creativity are the compositions of Zihmund Lendiel. In the academic tradition, piano music remains one of the most stable genre spheres, primarily preserving all the principles of constructing large and small cyclic forms, compositional structures – sonata *allegro* and miniature. Based on certain characteristics of the piano works of Ukrainian composers of Transcarpathia: Dezyderii Zador, Ishivan Marton, Emil Kobulei, Mykola Popenko, Viktor Telychko, Volodymyr Volontyr, it was possible to find out that their piano work is characterized by the use of classical genre models (concert, sonata, suite, variations, prelude, fugue, impromptu, intermezzo, waltz, rhapsody, sketch, memoir, picture, etude, etc.). On the other hand, the piano work of composers from

Transcarpathia is the basis for various creative experiments, innovations, and stylistic intentions, which are also determined by the evolution of composers' thinking. At the same time, they also turn to the national tradition as a natural environment, discovering, in new forms, genres, and stylistic palettes for Transcarpathian music, the special beauty of folk music by means of skillful development of musical fabric, the use of original imitations of instrumental forms of folk music making.

Keywords: piano music; Transcarpathian composer school; genres of piano music; composer; creativity.

Постановка проблеми. Срібна Земля захоплює і вражає розвитком музичного мистецтва й зокрема фортеп'янного. Важливою його рисою є співжиття і взаємовпливи фольклорних елементів народів, які проживають в краю – українського, словацького, угорського і румунського. Вивчення регіональної специфіки і її прояву в творчості українських композиторів стала вагомим напрямом сучасної музикознавчої думки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До праць, які з різних позицій розкривають музичну культуру Закарпаття належить ряд наукових статей та монографій, які відображають як музичні події, так і досліджують творчість окремих музичних діячів минулого і сьогодення. Це, зокрема, розділ у збірці праць “За океаном” Василя Витвицького [4], статті А. Кос-Анатольського [9], Я. Рак [12] та ін. Окремо потрібно виділити монографію Т. Росул “Музичне життя Закарпаття 20-х-30-х рр. ХХ століття” (Ужгород, 2002) [13], в якій ґрунтовно висвітлюються різноманітні музичні процеси означеного періоду в широкому історичному, національному та загальнокультурному контексті, дослідження О. Юрош “Музичне виховання в Закарпатті: контекст освітнього процесу (1919–1939)” [17], три томи збірки статей “Професійна музична культура Закарпаття” [11], збірник статей “Володимир Гошовський і Закарпаття” [5], перший том “Антології наукової думки про народну музику Закарпаття” [1].

Проте, переважно у цих працях домінує біографічний підхід, узагальнення особливостей розвитку хорової та симфонічної музики, фортеп'яна творчість закарпатських композиторів представлена оглядово у статтях Л. Микулинанець [10], Л. Бучок [3], Е. Добровольської і Л. Романюк [6], О. Короленко [8], Т. Белеканич і О. Німилевич [2] та ін.

Мета дослідження полягає у спробі з'ясування напрямів жанрово-стилеві тенденції у фортеп'янній творчості закарпатських композиторів ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Фортеп'янна музика академічної традиції залишається одною з найстійкіших жанрових сфер, насамперед зберігаючи всі засади побудови великих і малих циклічних форм, зберігаючи пріоритети таких композиційних структур як сонатне *allegro* і мініатюра. З іншого боку фортеп'янна творчість є основою різноманітних творчих експериментів, новацій, стильових намірів, що зумовлені й еволюцією композиторського мислення. Усі ці риси притаманні й фортеп'янній музиці закарпатських композиторів.

Насамперед для представників Срібної Землі важливим чинником у творенні фортеп'янного репертуару став педагогічний аспект, написання репертуару для початкової музичної освіти. Як стверджує дослідниця Л. Бучок, до системи професійної музичної освіти в Закарпатті на початку ХХ ст. “першим долучився Зігмунд Лендел (1892–1970): під його орудою упродовж 1920–1944 рр. діяла приватна музична школа” [3, 300]. Основою його творчості стали композиції постромантичного плану з відчутним фольклорним підґрунтям. У жанровій палітрі композитора мініатюри: “Пастораль”, що нагадує поему за ліро-епічними рисами та плавними переходами від наспівності до танцювальності; “Маленька фантазія” на старовинні угорські теми; “Пісня” для фортеп'яно, неначе мрійлива закарпатська пісня, що переростає у запальний чардаш.

Фортеп'янна спадщина Дезидерія Задора (1912–1985) близька до неокласичної стилевої гами. До прикладу в “Скерцо”, проглядає звернення до класичної жанрової моделі як до скерцо (жарту) з цікавою артикуляцією, речитативною інтонацією. “Фуга” Д. Задора побудована за “бахівським” принципом у поєднанні декламаційних та наспівних проведень.

Загалом Д. Задор став, як митець з високою професійною музичною освітою (навчався у Я. Кржічки, В. Новака, А. Хаби), творцем професійної композиторської школи Закарпаття. Тож серед дрібних п'єс та розгорненіших фортеп'янних побудов, він прагнув творити у тих жанрах (велика форма), яких на той час не існувало у творчості композиторів краю. Це насамперед Соната для фортеп'яно та Концерт для фортеп'яно з оркестром, заґрунтовані на інтонаційному різноманітті регіонального фольклору.

Відомий фортеп'янний “Етюд” до мінор Дезидерія Задора став яскравим зразком модерного стильового взірця, оснований на звертанні одночасно до драматичних шопенівських поривань, вольового бетговенського тематизму та романтизованої лірики з використанням різких перепадів настрою і образності.

Для усталення західноєвропейських та українських традицій у фортеп'янному доробку композиторів Закарпаття слід зосередити увагу й на Концерті для фортеп'яно з оркестром Д. Задора, який був створений у 1966 р. й написаний з прагненням композитора утвердити в Концерті фольклорну лінію (звернення до ліричної пісні та веснянкових

народних мотивів) поєднану з постромантичними тенденціями на основі співставлення контрастів, доводячи розвиток до найвищого кульмінаційного злету у партіях як солюючого фортепіано, так і в оркестровій мужній лінії. Як стверджує дослідниця Л. Бучок: “Однак, у драматургічному плані Концерту Д. Задора репрезентанти ідеалізації (чіткість та ясність композиційного структурування), оскільки є синтезованими з лірико-епічним модусом (сполука зіставлення та контрасту), привносять маневр уникання конфліктності та її заміщення засобом внесення стороннього смислу: це тотальна ідеалізація та реінтерпретація водночас романтичної модальності, захоплення фольклорними витокками та образними асоціаціями “на тему” рідного краю – його пейзажів, символічних образів та сюжетів, – а також включення елементів “три” стильовими алюзіями” [3, 302].

Серед композицій раннього періоду творчості Д. Задора – фортепіанна “Соната” (1960), у якій яскраво проглядають неокласичні тенденції. Знову ж зустрічаємо засоби розвитку тематичних ліній, насичених мотивами фольклорного походження (наслідування гри на цимбалах) та речитативного тематичного музичного плану.

Вагоме значення у розвитку професійної композиторської школи Закарпаття займає творчість Іштвана (Степана) Мартона (1923–1996). Його “Елегія” для фортепіано, створена у кращих зразках цього ліричного жанру і стала цікавим зразком опори на народну інструментальну музику шляхом наслідування гри на цимбалах і бандурі, а в “П’єсі” композитор звернувся до “творення музичної матерії посередництвом вишуканої “звукової ідеї” [3, 301] зі що раз іншим штриховим забарвленням.

Серед фортепіанних композицій І. Мартона – П’єса, Елегія, Експромт, Спомин, Вальс (для фортепіано в 4 руки), а також Токата для органу, які були опубліковані в 2003 році в ужгородському видавництві “Ліра” у збірці “Мартон І. Музичні твори”.

“Експромт” (1964) І. Мартона цікаво охарактеризований відомим піаністом, музикознавцем, композитором, Віктором Клином у монографії “Українська радянська фортепіанна музика” [7] як твір, котрому притаманна “поривчаста схвильованість”, яка передається доволі складними технічними засобами – “подвійними кидками”, що свідчить “про підсилення ролі віртуозних засад в сучасному розвитку жанру” [7, 219]. Ці твердження, на нашу думку, цілком співпадають з характером, мелодичними, ладо-гармонічними, метро-ритмічними, фактурними особливостями твору.

“Спомин” Іштвана Мартона тужливого настрою з плінністю мелодичної лінії, застосуванням лідійського ладу та одночасним звучанням мажоромінору створює цікавий ефект фольклорного за-

барвлення, а наспівність вислову подається в поєднанні з драматичними кульмінаційними злетами, альтераціями і хроматизаціями, що увиразнюють сучасні тенденції “пошуку виразових засобів” [14, 4].

Як у спадщині І. Мартона, Д. Задора, так і в творчості інших закарпатських композиторів другої половини ХХ ст. відчувається прагнення до прояву етнічного зерна у поєднанні з провідними тенденціями світового мистецтва, зокрема західноєвропейського.

Цікавим репрезентантом композиторської школи Закарпаття є Еміль Кобулей (1929–2004), який, як вихованець видатних українських теоретиків і композиторів – А. Котляревського, С. Павлюченка, С. Людкевича, komponував фортепіанні твори з орієнтацією на народні зразки та постромантичні традиції. Серед його відомих композицій зустрічаємо “Мініатюру”, яка стала яскравим прикладом стилізації піднесених прелюдій польського композитора Ф. Шопена, а “Прелюд” нагадує велич симфонічних прелюдів Ф. Ліста, залучаючи до твору доволі вільний гармонічний план, вдаючись до атональних вкраплень, які композитор гнучко збалансовує все ж класичною гармонічною канвою. У п’єсі “Танок Мікі” (мініатюра присвячена доньці композитора) автор постійно співставляє притаманні українському музичному фольклору однойменні мажорно-мінорні плани.

Спадщині композитора, диригента Миколи Попенка (1930–2016) притаманне звертання до камерно-вокальної та хорової музики, проте зустрічаються і твори для фортепіано. Композитор написав твори, оперті на класичні форми і водночас з яскравими національними ознаками – застосування українських (зокрема й закарпатських) фольклорних пісенно-танцювальних зразків, як от у Варіаціях на закарпатську тему, Токаті, Елегії, Картинці, Спогаді.

У фортепіанній творчості Віктора Теличка домінує все ж педагогічне спрямування попри чималу кількість творів концертного плану. Це, власне, й підкреслюється звертанням насамперед до найдорожчого дитині образу матері у п’єсі (мініатюрі) “Моїй матері”, яку композитор написав для своєї матері в характері коліскової пісні з застосуванням поліфонічного розвитку тем.

“П’єса” з продубльованою назвою угорською мовою Zongora Darab (в перекладі “П’єса для фортепіано”) звернена до особливостей угорського музичного фольклору у мелодичній та гармонічній канві з опорою на класичні архітектонічні форми.

П’єса “Старовинний танець” з ознаками французького танцю гавота, осучаснена постійними альтераціями, а мініатюра “Дві плакси” тяжіє до відображення образів через відсутність тональних співвідношень.

“Дражнилка” – мініатюра, в якій поєднується використання різних штрихів, прийомів (глісандо), поліритмія, співставлення крайніх регістрів інструменту, хроматизація для передання цього музичного образу [2, 102].

У доробку В. Теличка у 2016 р. з’явився “Дитячий альбом” для фортепіано, який став одним з небагатьох у творчості композиторів Закарпаття у жанрі дитячого фортепіанного циклу, переважно сюжетного типу. Властиво, кожна мініатюра циклу – це самодостатня композиція, яка розкриває образи, емоції, героїв, які близькі дитячій уяві. Як зазначено у вступній статті до збірки – “це портрети рідних людей, улюблені іграшки, розваги, танці, музичні подорожі по різних країнах” [15].

Серед концертних творів Віктора Теличка – “Карпатське каприччіо” для трьох фортепіано і симфонічного оркестру (2001) [8]. Композицій цього жанру у творчості українських авторів знайдено не так багато прикладів, тож звернення В. Теличка до цього жанру для такого складу виконавців додало великих можливостей для застосування тематизму у фольклорному (карпатському) ключі та яскравих фортепіанних і оркестрових тембрів та ефектів.

Ансамблевий твір (для двох фортепіано) “Чорні двері в білу кімнату” (2007) характерний символічністю назви (як одвічної боротьби добра і зла), тональними, гармонічними, технічними експериментами, а “Регтайм” для фортепіано в 4 руки (2009) написаний за принципом жанрової модуляції: регтайм-вальс-танго-регтайм.

Для Володимира Волонтира праця у жанрі фортепіанної музики стала мистецьким процесом, якому автор присвячує значну увагу і щойно у 2022 році вийшла друком збірка “Фортепіанні твори для дітей та юнацтва”, яка містить 21 п’єсу, написану в різні періоди творчості. Жанрова палітра збірки представлена обробками українських народних пісень, колядок, значною кількістю оригінальних композицій, в яких автор звертається до жанру колискової, прелюдії, fugи, етюду, вальсу, поеми, спогоду, роздуму, блюзу. Усі композиції оперті на народнопісенні зразки з притаманними для них мелодичними, ладо-гармонічними і метро-ритмічними особливостями. Серед опублікованих композицій чимало обробок коляд з цікавими тембральними і фактурними знахідками. У жанрі обробки народних пісень композитор застосовує поліфонічну канву (канон) та поєднання гомофонно-гармонічного і поліфонічного викладу. Звернення до стилю джазу проглядає у “Юнацькому блюзі” у синкопованій мелодії та ритмо-гармонічній підтримці супровідної лінії.

Висновки. Зразки фортепіанної творчості композиторів Закарпаття засвідчують, що вони складають вагомe значення для становлення і еволюції

закарпатської композиторської школи. Для них доміантними виявилися опора на академічні установлені форми музичного мислення, а також і новітні жанрово-стилеві принципи, серед яких насамперед варто наголосити на стилізації, а також зверненні до національної традиції як до природного середовища, відкриваючи, в нових для музики Закарпаття формах, жанрах і стилевій палітрі, особливу красу народної музики засобами майстерної розробки музичної тканини, застосування оригінальних імітацій інструментальних форм народного музичування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антологія наукової думки про народну музику Закарпаття: зб. досліджень і статей про музичний фольклор та методику його збирання. Том 1. Перші дослідники музичного фольклору Закарпаття: Філарет Колесса, Бела Барток, Михайло Рошаківський / упорядник, автор передмови, коментарів, заключного слова, перекладач і виконавець проекту Віра Мадяр-Новак. Мукачево: Карпатська вежа, 2019. 272 с.
2. Белеканич Т., Німилович О. Фортепіанна творчість Віктора Теличка. *Молодь і ринок*. № 3 (74), 2011. С. 100–105.
3. Бучок Л. Особливості становлення та розвитку закарпатської композиторської школи у прикладах фортепіанної творчості др. пол. ХХ ст. *Мистецтвознавчі записки / Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв*. Київ, 2019. Вип. 35. С. 298–304.
4. Витвицький В. За океаном : зб. праць. Львів : Львівська організація Спілки композиторів України, Музикознавча комісія НТШ ім. Т. Шевченка, 1996. 132 с.
5. Володимир Гошовський і Закарпаття: зб. ст. і матеріалів. Вип 1 / упоряд. В. Мадяр-Новак. Ужгород: Видавництво Олександри Гаркуші, 2017. 156 с.
6. Добровольська Е., Романюк Л. Фортепіанна творчість композиторів Закарпаття у контексті поліетнічного культурно-мистецького середовища регіону. *Міжнародний науковий журнал “Інтернаука”*. 2017. № 2 (24). 1 т. С. 34–36.
7. Клин В. Українська радянська фортепіанна музика. Київ: Наукова думка, 1980. 314 с.
8. Короленко О. Карпатське каприччіо Віктора Теличка. *Професійна музична культура Закарпаття: етапи становлення*. Вип. 2. Ужгород: Карпати, 2010. С. 325–330.
9. Кос-Анатольський А. Співець Закарпаття. *Музика*. 1972. № 4. С. 21.
10. Микулинанець Л. Композиторська творчість Д. Задора та І. Мартона у вимірах музичної культури Закарпаття другої половини ХХ століття. *Мистецтвознавчі записки: зб. наук. праць*. Київ: Міленіум, 2007. Вип. 12. С. 144–149.
11. Професійна музична культура Закарпаття: етапи становлення. Вип. 1. Ужгород: Карпати, 2005. 420 с.; Вип. 2. Ужгород: Карпати, 2010. 504 с.; Вип. 3. Ужгород: Карпати, 2016. 520 с.
12. Рак Я. Творчий портрет Дезидерія Задора: Монографічний нарис. Ужгород: Закарпаття, 1997. 53 с.
13. Росул Т. Музичне життя Закарпаття 20–30-х років ХХ століття: монографія. Ужгород: ПоліПрінт, 2002. 208 с.

14. Теличко В. Іштван Ференцович Мартон. *Мартон І. Музичні твори* / Упор., муз. ред. В. Теличка. Ужгород: Ліра, 2003. 92 с.

15. Теличко В. “Дитячий альбом” для шкіл естетичного виховання. Ужгород: Всеукраїнське державне видавництво “Карпати”, 2016. 48 с.

16. Уральський Л. Музичний світ Закарпаття. Творчі портрети закарпатських композиторів. Ужгород, 1996. 74 с.

17. Юрош О. Музичне виховання в Закарпатті: контекст освітнього процесу (1919–1939). Монографія. Дрогобич: Сурма С., 2007. 216 с.

REFERENCES

1. Antolohiia naukovoï dumky pro narodnu muzyku Zakarpattia: zb. doslidzhen i statei pro muzychnyi folklor ta metodyku yoho zbyrannia (2019). [Anthology of scientific thought on the folk music of Transcarpathia: collection of studies and articles on musical folklore and the methodology of its collection]. Vol. 1. The first researchers of musical folklore of Transcarpathia: Filaret Kolessa, Bela Bartok, Mykhailo Roschakhivsky / compiler, author of the foreword, comments, final words, translator and performer of the project Vira Madyar-Novak. Mukachevo: Karpatska vezha. 272 p. [in Ukrainian].

2. Belekanych, T. & Nimylovykh, O. (2011). Fortepianna tvorchist Viktora Telychka [The Piano Works of Viktor Telychko]. *Youth & market*. No. 3 (74). pp. 100–105. [in Ukrainian].

3. Buchok, L. (2019). Osoblyvosti stanovlennia ta rozvytku zakarpatskoi kompozytorskoi shkoly u prykladakh fortepiannoï tvorchosti dr. pol. XX st. [Peculiarities of the formation and development of the Transcarpathian composer school in examples of piano work of the second half of the 20th century]. *Art history notes*. Issue 35. pp. 298–304. [in Ukrainian].

4. Vytvytskyi, Va. (1996). Za okeanom: zb. prats [Across the Ocean: Collected Works]. Lviv: Lviv Organization of the Union of Composers of Ukraine, Musicological Commission of the T. Shevchenko National School of Music. 132 p. [in Ukrainian].

5. Volodymyr Hoshovskiy i Zakarpattia: zb. st. i materialiv (2017). [Volodymyr Goshovsky and Transcarpathia: collection of articles and materials]. Issue 1 / edited by V. Madyar-Novak. Uzhhorod: Oleksandra Garkusha Publishing House. 156 p. [in Ukrainian].

6. Dobrovolska, E. & Romaniuk, L. (2017). Fortepianna tvorchist kompozytoriv Zakarpattia u konteksti polietnichnoho kulturno-mystetskoho seredovyschcha rehionu [Piano

works of composers of Transcarpathia in the context of the multiethnic cultural and artistic environment of the region]. *International scientific journal “Internauka”*. No. 2 (24). Vol. I. pp. 34–36. [in Ukrainian].

7. Klyn, V. (1980). Ukrainka radianska fortepianna muzyka [Ukrainian Soviet Piano Music]. Kyiv, 314 p. [in Ukrainian].

8. Korolenko, O. (2010). Karpatske kaprychchio Viktora Telychko [Carpathian Capriccio by Viktor Telychko]. *Professional Musical Culture of Transcarpathia: Stages of Formation*. Issue 2. Uzhhorod. pp. 325–330. [in Ukrainian].

9. Kos-Anatolskyi, A. (1972). Spivets Zakarpattia [Singer of Transcarpathia]. *Music*. No. 4. p. 21. [in Ukrainian].

10. Mykulynanets, L. (2007). Kompozytorska tvorchist D. Zadora ta I. Martona u vymirakh muzychnoi kultury Zakarpattia druhoi polovyny XX stolittia. [The composers’ creativity of D. Zador and I. Marton in the dimensions of the musical culture of Transcarpathia in the second half of the 20th century]. *Art history notes: collection of scientific works*. Issue 12. Kyiv, pp. 144–149. [in Ukrainian].

11. Profesiina muzychna kultura Zakarpattia: etapy stanovlennia (2005). [Professional musical culture of Transcarpathia: stages of formation]. Vol. 1. Uzhhorod, 420 p.; Vol. 2. Uzhhorod: Karpaty, 2010. 504 p.; Vol. 3. Uzhhorod: Karpaty, 2016. 520 p. [in Ukrainian].

12. Rak, Ya. (1997). Tvorchyi portret Dezyderii Zadora: Monografichni narys [Creative portrait of Desideriy Zador: Monographic essay]. Uzhhorod, 53 p. [in Ukrainian].

13. Rosul, T. Muzychne zhyttia Zakarpattia 20–30-kh rokiv XX stolittia: monohrafiia (2002). [Musical life of Transcarpathia in the 20s-30s of the 20th century: monograph]. Uzhhorod, 208 p. [in Ukrainian].

14. Telychko, V. (2003). Ishtvan Ferentsovych Marton [Istvan Ferencovich Marton]. *Marton I. Musical works* / Compiled, musical ed. V. Telychka. Uzhhorod, 92 p. [in Ukrainian].

15. Telychko, V. (2016). “Dytiachyi albom” dlia shkil estetychnoho vykhovannia [“Children’s Album” for schools of aesthetic education]. Uzhhorod, 48 p. [in Ukrainian].

16. Uralskyi, L. (1996). Muzychnyi svit Zakarpattia. The Musical World of Transcarpathia. Uzhhorod. 74 p. [in Ukrainian].

17. Yurosh, O. (2007). Muzychne vykhovannia v Zakarpatti: kontekst osvithnoho protsesu (1919–1939). [Musical Education in Transcarpathia: The Context of the Educational Process (1919–1939)]. *Monograph*. Drohobych, 216 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 16.10.2025



“Дійність дій полягає в їх своєчасності”.

Лао-цзи
китайський філософ

“Дороги власної не бійся. З метою у єдине злийся – хіба не ти – твоя мета?”

Василь Стус
український поет



МОДЕЛЬ ІННОВАЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ АВТОМОБІЛЬНОГО ПРОФІЛЮ

УДК 378.147:37.011.3-051:629

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.345846>

Андрій Українець, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 015 “Професійна освіта (за спеціалізаціями)” ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2628-4963>

Михайло Погорєлов, доктор філософії, доцент, доцент кафедри теорії і практики технологічної та професійної освіти ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4706-3263>

Максим Пшеничний, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та практики технологічної та професійної освіти ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6019-5116>

МОДЕЛЬ ІННОВАЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ АВТОМОБІЛЬНОГО ПРОФІЛЮ

У статті теоретично обґрунтовано та розроблено модель інноваційної підготовки викладачів закладів професійно-технічної освіти автомобільного профілю в умовах цифрової трансформації освіти. Актуальність проблеми зумовлена необхідністю оновлення змісту й методів професійної підготовки педагогічних кадрів відповідно до вимог ринку праці, розвитку електронних систем автомобілів, впровадження інтелектуальних технологій діагностики та ремонту.

Уточнено сутність поняття “інноваційна підготовка викладачів”, визначено її структурні компоненти та принципи реалізації – науковість, практикоорієнтованість, інтегративність, цифровізацію, неперервність. Модель представлено як динамічну систему, що об’єднує чотири взаємопов’язані етапи: діагностико-аналітичний (виявлення професійних потреб і рівня цифрової компетентності за методикою DigCompEdu), проєктувальний (розроблення індивідуальних траєкторій професійного розвитку), практико-орієнтований (участь у майстер-класах, тренінгах, стажуваннях, проєктній діяльності) та оцінювально-рефлексивний (самооцінювання, експертна оцінка, сертифікація, створення електронного портфоліо). Особливу увагу приділено створенню інноваційного освітнього середовища як професійної спільноти викладачів, роботодавців і галузевих експертів, що забезпечує взаємодію освіти й виробництва. Реалізація моделі сприяла розвитку інноваційної культури, цифрової грамотності, здатності до самоосвіти та професійного лідерства педагогів, що, у свою чергу, підвищує якість підготовки конкурентоспроможних фахівців із діагностики та ремонту автотранспортних засобів.

Ключові слова: інноваційна підготовка; професійно-технічна освіта; цифрова компетентність; викладач закладу професійно-технічної освіти; автомобільний профіль; індивідуальна траєкторія розвитку.

Літ. 9.

Andrii Ukrainets, Applicant of the Third (Educational and Scientific) Level of Higher Education Speciality 015 “Vocational Education”, State Higher Educational Institution “Donbas State Pedagogical University”
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2628-4963>

Mykhailo Pohorielov, Doctor of Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of the Theory and Practice of Technological and Professional Education Department, State Higher Educational Institution “Donbas State Pedagogical University”
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4706-3263>

Maksym Pshenychnyi, Ph.D. (Pedagogy), Senior Lecturer of the Theory and Practice of Technological and Professional Education Department, State Higher Educational Institution “Donbas State Pedagogical University”
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6019-5116>

MODEL OF INNOVATIVE TRAINING OF TEACHERS OF VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATION INSTITUTIONS OF AUTOMOTIVE PROFILE

The article theoretically substantiates and develops a model of innovative training of teachers of vocational and technical education institutions of the automotive profile in the conditions of digital transformation of education. The relevance of the problem is due to the need to update the content and methods of professional training of pedagogical personnel in accordance with the requirements of the labor market, the development of electronic systems of cars, and the introduction of intelligent

technologies for diagnostics and repair. The purpose of the study is to substantiate, develop, and characterize a model of innovative training of teachers aimed at the formation of their innovative, digital, research, and technological competencies.

The article clarifies the essence of the concept of “innovative training of teachers”, defines its structural components and principles of implementation – scientificity, practice-orientedness, integrativity, digitalization, and continuity. The model is presented as a dynamic system that combines four interconnected stages: diagnostic and analytical (identification of professional needs and the level of digital competence using the DigCompEdu methodology), design (development of individual trajectories of professional development), practice-oriented (participation in master classes, trainings, internships, project activities) and evaluation and reflexive (self-assessment, expert assessment, certification, creation of an electronic portfolio). Special attention is paid to the creation of an innovative educational environment as a professional community of teachers, employers, and industry experts, which ensures the interaction of education and production. The implementation of the model contributed to the development of an innovative culture, digital literacy, the ability to self-education, and professional leadership of teachers, which, in turn, improves the quality of training competitive specialists in the diagnostics and repair of motor vehicles.

Keywords: *innovative training; vocational education; digital competence; teacher of a vocational education institution; automotive profile; individual development trajectory.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується активними процесами цифровізації, упровадженням інноваційних технологій у виробничу й освітню сфери, що потребує якісно нового рівня підготовки педагогічних кадрів для закладів професійної освіти (ЗПТО). Згідно з положеннями Концепції Державної цільової соціальної програми розвитку професійної (професійно-технічної) освіти на 2022–2027 рр. [2] та Закону України “Про професійну освіту” [7], основним завданням системи професійної освіти є формування конкурентоспроможного фахівця, здатного до гнучкої адаптації в умовах динамічного технологічного середовища. Це, своєю чергою, вимагає від викладача не лише високого рівня фахової майстерності, а й готовності до інноваційної педагогічної діяльності в умовах сучасного ЗПТО.

Особливої актуальності набуває питання інноваційної підготовки викладачів ЗПТО, зокрема тих, хто здійснює підготовку фахівців із діагностики та ремонту автотранспортних засобів. Автомобільна галузь стрімко розвивається у напрямі електрифікації, автоматизації процесів керування, впровадження систем штучного інтелекту та складних діагностичних платформ. Це потребує “оновлення змісту професійної освіти й підвищення кваліфікації викладачів на основі новітніх освітніх технологій” [1, 106].

Дослідження українських учених [3; 4; 8 та ін.] свідчать, що більшість освітньо-професійних програм підготовки педагогів професійного навчання та підвищення їхньої кваліфікації переважно зорієнтовані на оновлення змісту навчальних дисциплін, при цьому недостатньо уваги приділяється розвитку інноваційної, цифрової, проєктно-методичної компетентності. Наявний розрив між сучасними технологічними викликами у сфері автосервісу та наявним рівнем компетентностей викладачів ЗПТО зумовлює потребу у створенні моделі інноваційної підготовки педагогів професійного навчання нового покоління.

В умовах переходу до дуальної освіти та розвитку партнерства між ЗПТО та роботодавцями особливо важливо, щоб педагог володів не лише методиками професійного навчання, а й сучасними технологіями діагностики автомобілів, вмів працювати з електронними системами керування, проводити цифрову діагностику, формувати у студентів технічний світогляд й інженерне мислення.

Таким чином, проблема інноваційної підготовки педагогів професійного навчання автомобільного профілю полягає у пошуку ефективних шляхів розвитку їх професійної компетентності в умовах технологічних змін, оновлення змісту освіти й інтеграції цифрових засобів у педагогічну практику.

Метою статті є теоретичне обґрунтування, розроблення і характеристика моделі інноваційної підготовки викладачів ЗПТО автомобільного профілю, спрямованої на формування в них інноваційної, цифрової, дослідницької та технологічної компетентностей, необхідних для підготовки конкурентоспроможних фахівців з діагностики та ремонту автотранспортних засобів.

Виклад основного матеріалу. Сучасна система професійної освіти України перебуває у стані активного реформування, що зумовлено переходом до економіки знань, цифровізацією виробничих процесів і потребою у фахівцях нового типу. У цьому контексті особливої уваги набуває питання інноваційної підготовки викладачів, які виступають не лише носіями знань, а й організаторами освітнього процесу, що ґрунтується на інтеграції науки, технологій і практики.

Поняття “інноваційна підготовка викладачів” трактується в науковій літературі як системний процес формування готовності педагога до впровадження освітніх інновацій, розвитку його професійно-педагогічної, цифрової, дослідницької та технологічної компетентностей [1]. Інноваційна підготовка передбачає не лише засвоєння нових методів навчання, а й розвиток інноваційного стилю мислення, здатності до експериментування, саморозвитку та міждисциплінарної інтеграції.

Інноваційність в освіті охоплює змістові, організаційні та технологічні нововведення, спрямовані на забезпечення практикоорієнтованого навчання та формування у здобувачів освіти ключових і фахових компетентностей [8]. Сучасні підходи ґрунтуються на принципах компетентнісної парадигми, коли акцент переноситься з передачі знань на розвиток уміння діяти в реальних виробничих умовах і ситуаціях.

Викладач ЗПТО автомобільного профілю має бути готовим працювати в умовах динамічних технологічних змін, уміти використовувати інноваційні освітні ресурси та цифрові інструменти для діагностики, моделювання й удосконалення процесів ремонту автотранспортних засобів. Сучасний педагог такого профілю виступає медіатором між технічною наукою та навчальною практикою, здатним інтегрувати до освітнього процесу цифрові симулятори, системи віртуальної реальності, програмне забезпечення для діагностики автомобільних систем. Викладач ЗПТО нового покоління має володіти не лише глибокими знаннями з виробничих технологій та конструкцій сучасних автомобілів, а й «умінням поєднувати педагогічну творчість із технічною й технологічною інноваційністю» [4, 86].

Фахові компетентності спеціалістів із діагностики та ремонту автотранспортних засобів, відповідно до Професійного стандарту «Авторемонтник» [6], охоплюють такі складові: технічну грамотність і знання принципів роботи сучасних автомобільних систем; здатність до роботи з електронними та електромеханічними системами автомобіля; уміння проводити діагностику, виявляти й усувати несправності; здатність використовувати цифрові діагностичні інструменти та програмне забезпечення (наприклад, Bosch ESI, Delphi DS150E, Launch X431); дотримання стандартів безпеки праці та екологічної відповідальності.

Відтак, професійна діяльність викладача ЗПТО, який здійснює підготовку фахівців із діагностики та ремонту автотранспортних засобів, передбачає постійне оновлення знань про сучасні технології, системи технічної діагностики, цифрові тренажери та симуляційні середовища. Безперечно, ефективна інноваційна підготовка викладачів можлива лише за умови інтеграції трьох взаємопов'язаних компонентів: теоретичного – що забезпечує опанування сучасних науково-технічних і педагогічних концепцій; практичного – спрямованого на розвиток умінь застосовувати інноваційні технології у професійному навчанні; рефлексивного – який передбачає усвідомлення власної професійної траєкторії, здатність до самооцінювання та готовність до безперервного професійного розвитку.

Важливою передумовою інноваційної діяльності викладача є його цифрова компетентність, яка визначається здатністю ефективно використовувати

цифрові ресурси, електронні платформи (наприклад, Moodle, Google Classroom, AutoSimVR), віртуальні лабораторії та симулятори, створювати мультимедійні навчальні матеріали. Як наголошує О. Пищик, цифрова грамотність викладача є базовою умовою ефективної підготовки студентів до професійної діяльності в сучасному технологічному середовищі. Вона забезпечує не лише здатність педагога орієнтуватися в цифрових інструментах і ресурсах, а й уміння інтегрувати їх в освітній процес з метою розвитку в здобувачів освіти критичного мислення, технологічної культури та готовності до інноваційної діяльності [5].

У межах інноваційної підготовки педагог має також оволодіти методиками STEM-освіти, flipped learning, case study та problem-based learning, які дозволяють формувати у здобувачів освіти глибше розуміння міждисциплінарних зв'язків і розвивати критичне мислення. Ці підходи особливо ефективні у підготовці майбутніх фахівців автомобільного профілю, де практичне розв'язання виробничих завдань є невід'ємною складовою освітнього процесу. Відтак, інноваційна підготовка викладача ЗПТО є механізмом оновлення освітньої системи, який забезпечує її адаптацію до вимог сучасного виробництва. Такий викладач має бути не просто носієм знань, а активним учасником змін – ініціатором, модератором й аналітиком інноваційних процесів у професійній школі.

Розроблення моделі інноваційної підготовки викладачів ЗПТО автомобільного профілю є одним із ключових завдань модернізації освітнього процесу, оскільки вона забезпечує системність, послідовність і результативність професійного розвитку педагогів. Модель нами розглядається як комплекс взаємопов'язаних етапів, принципів, змістових компонентів і технологічних інструментів, спрямованих на формування в педагогів готовності до інноваційної діяльності.

В основі моделі лежать принципи науковості, практикоорієнтованості, інтегративності, цифровізації та неперервного професійного розвитку. Вона передбачає послідовну реалізацію чотирьох взаємопов'язаних етапів: діагностико-аналітичного, проєктувального, практико-орієнтованого та оцінювально-рефлексивного.

Першим і надзвичайно важливим етапом моделі інноваційної підготовки викладачів ЗПТО, реалізованої науково-педагогічними працівниками кафедри теорії і практики технологічної та професійної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», став **діагностико-аналітичний**. Метою цього етапу було виявлення професійних потреб викладачів ЗПТО, визначення рівня їх готовності до інноваційної діяльності та цифрової компетентності, а також аналіз наявних ресурсів освітнього середовища.

На цьому етапі здійснювалася комплексна діагностика професійної діяльності викладачів ЗПТО, що включала опитування, інтерв'ю, спостереження за освітнім процесом, аналіз навчально-методичних матеріалів і самооцінювання. Важливим інструментом цього етапу стала методика ЄС DigCompEdu (European Framework for the Digital Competence of Educators), яка визначає шість сфер цифрової компетентності викладача: професійна взаємодія; створення та використання цифрових ресурсів; організація цифрового навчального середовища; оцінювання за допомогою цифрових технологій; сприяння цифровій компетентності студентів; професійний розвиток за рахунок цифрових інновацій.

У дослідженні було використано методику, адаптовану в межах Концептуально-референтної рамки цифрової компетентності науково-педагогічних і педагогічних працівників [9], яка дає змогу визначати індивідуальний рівень цифрової зрілості викладача – від початкового (Newcomer) до експертного (Pioneer). Застосування цієї методики дозволило отримати об'єктивне уявлення про стан цифрової готовності викладачів ЗПТО до впровадження інноваційних технологій в освітній процес, а також окреслити напрями їх подальшого професійного розвитку.

Результати діагностики засвідчили достатній рівень базових ІКТ-навичок педагогів професійного навчання (54 % продемонстрували середній рівень цифрової компетентності, 29 % – базовий, 17 % – низький), водночас виявивши потребу у додатковому навчанні щодо інтеграції цифрових симуляторів і віртуальних лабораторій у практичні заняття з діагностики автомобільних систем. Аналітична частина етапу передбачала оцінку організаційно-педагогічних умов експериментальних майданчиків (ДПТНЗ “Дніпровський регіональний центр професійно-технічної освіти”; КЗ “Професійно-технічне училище № 2” Дніпровської міської ради; Професійно-технічне училища № 2 та № 6 м. Дніпро; Кам'янський центр підготовки та перепідготовки робітничих кадрів будівництва і автотранспорту; КЗО “Васильківське професійно-технічне училище” Дніпропетровської обласної ради та ін.), а саме: наявність цифрової інфраструктури, доступу до мережі Інтернет, сучасного діагностичного обладнання, електронних платформ навчання (Moodle, Google Classroom, Edmodo) тощо. Водночас проводився аналіз діяльності методичних комісій ЗПТО, рівня міжвикладацької взаємодії, готовності адміністрації до підтримки інноваційних ініціатив педагогів професійного навчання.

На основі отриманих результатів було сформовано базу даних професійних потреб педагогічних колективів ЗПТО, яка стала відправною точкою для індивідуального планування професійного розвит-

ку кожного викладача. У процесі аналізу визначалися ключові пріоритети підвищення кваліфікації, серед яких: 1) розвиток інформаційно-комунікаційної грамотності; 2) удосконалення методики використання цифрових освітніх ресурсів; 3) формування навичок у сфері STEM-освіти та симуляційного навчання; 4) підготовка до впровадження змішаних і дистанційних форм навчання; 5) розвиток проєктних і дослідницьких компетентностей.

Таким чином, діагностико-аналітичний етап виконував не лише функцію початкового компоненту моделі інноваційної підготовки, а й став аналітичним підґрунтям для побудови індивідуальної траєкторії професійного зростання викладачів ЗПТО, що сприяє персоналізації навчання, підвищенню мотивації та вдосконаленню педагогічної майстерності.

Прокстувальний етап моделі інноваційної підготовки викладачів ЗПТО став логічним продовженням діагностико-аналітичного і передбачав створення індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога професійного навчання, сформованої на основі результатів попередньої оцінки рівня його компетентностей, потреб та інтересів.

Індивідуальна освітня траєкторія нами розглядалася як персоналізований план неперервного професійного розвитку, який визначає пріоритетні напрями навчання, конкретні цілі, очікувані результати, форми, терміни, ресурси та інструменти реалізації. Її побудова здійснювалася у співпраці педагога професійного навчання з викладачами кафедри теорії і практики технологічної та професійної освіти, а також тренерами центрів професійного розвитку педагогів. Такий підхід дав змогу забезпечити усвідомлене та цілеспрямоване планування власної кар'єри, враховуючи індивідуальний стиль навчання, досвід і професійні інтереси викладача.

У межах проєктувального етапу педагоги залучалися до різних форм професійного навчання: 1) проходження курсів підвищення кваліфікації в КВНЗ “Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти”; 2) участь у масових відкритих онлайн-курсах на освітніх платформах Prometheus, EdEra, Coursera, FutureLearn; 3) включення до професійних спільнот (Autotech Educators Hub, STEM-освіта Україна, Teacher Innovation Network); 4) співпраця з представниками галузі – роботодавцями, автосервісними центрами, компаніями-виробниками діагностичного обладнання тощо.

У межах цього етапу широко застосовувався підхід “навчання через проєкт” (project-based learning), який сприяв формуванню активної позиції педагога як дослідника й творця нового освітнього продукту. Викладачі ЗПТО самостійно планували, розробляли та реалізовували мініпроєкти, спрямовані на вдосконалення освітнього процесу, зокрема: створювали навчальні відео та відеоінструкції з

використанням мультимедійних технологій; розробляли інтерактивні навчальні завдання з використанням онлайн-симуляторів; здійснювали підготовку методичного кейсу з діагностики електронних систем автомобілів, екологічної безпеки автотранспортного підприємства та ін.; моделювали ситуаційні завдання для розвитку технічного мислення своїх студентів. Такі проекти мали практичну спрямованість, забезпечуючи взаємозв'язок між педагогічними інноваціями і реальними технологічними потребами автотранспортної галузі. Крім того, практика показала, що участь у проектній діяльності розвиває у викладачів дослідницьку, комунікативну, цифрову та рефлексивну компетентності.

Застосування індивідуальних траєкторій професійного розвитку дало змогу зробити процес підготовки педагогів професійного навчання гнучким, варіативним і персоналізованим, що повністю узгоджується з принципами концепції *lifelong learning* (навчання впродовж життя). Такий підхід забезпечив неперервність оновлення знань і професійного зростання викладачів, сприяв формуванню внутрішньої мотивації до саморозвитку, відкритості до інновацій, уміння ефективно діяти в умовах технологічних і соціальних змін. Зрештою, це стало основою для становлення викладача нового типу – інноваційно орієнтованого, рефлексивного та здатного до професійного лідерства у галузі професійно-технічної освіти.

Практико-орієнтований етап був ключовим у моделі інноваційної підготовки викладачів ЗПТО, адже саме на цьому етапі відбувалося практичне засвоєння сучасних технологій, інструментів і методик навчання, спрямованих на формування у педагогів здатності ефективно впроваджувати інновації у професійну освіту.

Головною метою цього етапу стало перенесення теоретичних знань у реальні професійні ситуації та розвиток практичних умінь використання цифрових і технічних засобів навчання. Для цього застосовувалися різноманітні форми діяльності, які сприяли підвищенню педагогічної, технологічної та дослідницької компетентностей викладачів ЗПТО:

1. *Майстер-класи, тренінги та воркшопи*, які проводилися за участю фахівців сучасних автосервісів і представників виробників діагностичного обладнання (*Bosch, Launch, Delphi Technologies, Magneti Marelli*). Під час таких занять педагоги опановували новітні методики діагностики несправностей, калібрування електронних систем, використання цифрових сканерів і програмного забезпечення для моніторингу стану автомобіля.

2. *Виробничі стажування* на базі сучасних СТО, навчально-практичних центрів і автотранспортних підприємств. Це дозволило викладачам ЗПТО безпосередньо ознайомитися з технологіями електрон-

ної діагностики, ремонту гібридних і електромобілів, системами ADAS, роботизованими коробками передач, телематикою тощо. Такий досвід сприяв оновленню змісту навчальних програм і наближенню освітнього процесу до реальних виробничих умов.

3. *Участь в інноваційних проектах*, спрямованих на впровадження віртуальних лабораторій, симуляційних тренажерів та доповненої реальності (AR/VR) у професійну підготовку. Це дало змогу створити безпечне й ефективне середовище для вивчення складних технологічних процесів без ризику пошкодження діагностичного обладнання.

Важливою умовою ефективної реалізації цього етапу стало створення інноваційного освітнього середовища, яке функціонує як динамічна професійна спільнота, що об'єднує викладачів, роботодавців, галузевих експертів та інших зацікавлених учасників освітнього процесу. У межах такого середовища забезпечувалася постійна комунікація, співпраця й обмін досвідом між учасниками, формувалися горизонтальні зв'язки між професійною освітою і виробництвом. Діяльність спільноти охоплювала організацію спільних семінарів, вебінарів, технічних турнірів, хакатонів, а також розроблення сучасних навчально-методичних матеріалів, електронних курсів і практичних кейсів із діагностики та ремонту автотранспортних засобів. Такий формат взаємодії сприяв підвищенню практичної спрямованості професійного навчання, розвитку інноваційної культури викладачів і підтримці партнерства між професійною освітою та бізнесом.

Показовим прикладом упровадження практико-орієнтованої моделі є діяльність Центру інноваційного розвитку викладачів технічного профілю, створеного на базі ДПТНЗ “Дніпровський регіональний центр професійно-технічної освіти”. У межах цього центру поєднано функції лабораторії цифрових технологій, тренінгового простору та бази виробничого навчання, що забезпечує комплексний підхід до підвищення кваліфікації педагогів. У центрі успішно реалізуються програми професійного розвитку викладачів ЗПТО за компетентнісним підходом, проводяться навчальні заходи з цифрової діагностики автотранспортних засобів, 3D-моделювання деталей, робототехніки, а також використання хмарних сервісів у професійній освіті. Така діяльність сприяє інтеграції теоретичних знань і практичних умінь, формуванню цифрової компетентності й підвищенню інноваційної спроможності педагогів професійного навчання.

Загалом практико-орієнтований етап забезпечив реальне впровадження інноваційних технологій у педагогічну практику, сприяв формуванню у викладачів ЗПТО готовності діяти в сучасному техніко-технологічному середовищі, підвищив престиж і якість професійної освіти.

На завершальному, **оцінювально-рефлексивному етапі** здійснювалося комплексне оцінювання результатів інноваційної підготовки викладачів ЗПТО. Для цього застосовувалися різні інструменти, спрямовані на поєднання самооцінки, зовнішньої експертизи та документального підтвердження результатів навчання. Основними формами оцінювання були: самооцінювання професійних досягнень через ведення щоденників професійного розвитку, участь в онлайн-опитуваннях і рефлексивних сесіях; експертна оцінка результатів із боку тренерів, наставників і керівників методичних комісій; створення електронного портфоліо викладача, у якому відображалися результати навчання, реалізовані освітні та виробничі проекти, відгуки щодо професійного прогресу; сертифікація рівня цифрової компетентності педагогічних працівників за оновленими критеріями, рекомендованими МОН України. Результати цього етапу дали змогу визначити індивідуальні досягнення викладачів ЗПТО, оцінити ефективність реалізованої моделі та сформувати основу для подальшого професійного зростання і коригування індивідуальних освітніх траєкторій.

Рефлексивна складова оцінювально-рефлексивного етапу передбачала глибокий аналіз власної професійної діяльності, виявлення досягнень і труднощів, а також визначення перспективних напрямів подальшого самовдосконалення. У процесі рефлексії викладачі осмислювали результати власної інноваційної діяльності, рівень сформованості цифрових і методичних компетентностей, ефективність застосованих педагогічних технологій. На основі цього формувалася індивідуальний план неперервного професійного розвитку (Individual Development Plan), який слугував інструментом стратегічного планування професійного зростання педагога. Реалізація такого плану забезпечувала послідовність, системність і сталість інноваційної активності викладача ЗПТО, сприяла формуванню його готовності до навчання впродовж життя та самоорганізації професійного розвитку.

Реалізація запропонованої моделі потребувала створення інноваційного освітнього середовища, яке поєднує технологічні ресурси, організаційну підтримку та соціальну взаємодію учасників освітнього процесу. Таке середовище включало: цифрову інфраструктуру (електронні платформи, симуляційні програми, онлайн-бібліотеки); інформаційно-комунікаційні ресурси для співпраці (форум педагогів, вебінари, хмарні сервіси); партнерську мережу ЗПТО, виробництва та галузевих асоціацій. Участь роботодавців у цьому процесі дозволило забезпечити відповідність освітнього змісту реальним потребам ринку праці, а залучення експертів – підвищити якість професійної підготовки педагогів професійного навчання.

Висновок. Отже, модель інноваційної підготовки викладачів ЗПТО автомобільного профілю розглядається нами як динамічна, відкрита й адаптивна система, що інтегрує діагностичну, проєктну, практичну та рефлексивну діяльність педагога професійного навчання. Її структура ґрунтується на принципах науковості, цілісності, неперервності, варіативності та практичної спрямованості, що забезпечує системність і результативність професійного розвитку викладачів. Запропонована модель має гнучкий і адаптивний характер, що дозволяє враховувати динаміку технологічного розвитку автомобільної галузі, інноваційні тенденції професійної освіти та процеси цифрової трансформації освітнього середовища. Її реалізація сприяє формуванню у викладачів інноваційної культури, цифрової компетентності, здатності до самоосвіти й професійного лідерства, що є передумовою підготовки конкурентоспроможних фахівців із діагностики та ремонту автотранспортних засобів.

Реалізація моделі передбачала інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти викладачів ЗПТО. При цьому педагоги професійного навчання виступали не лише трансляторами знань, а медіаторами інновацій, здатними створювати освітні продукти нового покоління – цифрові навчальні курси, інтерактивні моделі, кейси з технічної діагностики автомобілів, навчальні симулятори тощо. У практичному аспекті модель функціонувала як платформа взаємодії педагогів, роботодавців, методистів, IT-фахівців і представників автомобільної галузі. Така міжсекторальна співпраця дозволила оперативно реагувати на зміни в технологічному середовищі, оновлювати зміст професійної підготовки відповідно до запитів ринку праці.

Таким чином, важливим результатом упровадження моделі стало формування у викладачів ЗПТО інноваційної культури – відкритості до нововведень, готовності до експериментальної діяльності, уміння працювати з інформаційними системами, аналітичне мислення й орієнтація на результат. Крім того, реалізація моделі інноваційної підготовки викладачів ЗПТО автомобільного профілю сприяла формуванню у педагогів здатності до самоосвіти, саморозвитку й професійного лідерства, що, своєю чергою, стало запорукою підготовки конкурентоспроможних авторемонтників – фахівців із діагностики та ремонту автотранспортних засобів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боярська-Хоменко А., Собченко Т. Інноваційні методи навчання у професійній освіті. *Український педагогічний журнал*. 2025. С. 105–114. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-2-105-114>
2. Концепція Державної цільової соціальної програми розвитку професійної (професійно-технічної) освіти на 2022–2027 роки. Розпорядження Кабінету Міністрів

Україні від 9 грудня 2021 р. № 1619-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1619-2021-%D1%80#Text>

3. Кулачинський О.В., Каменчук Н.В. Реформа професійної (професійно-технічної) освіти в Україні: шляхи інтеграції в Європейський освітній простір. *Освітня аналітика України*. 2024. Вип. 5 (31). С. 27–40. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2024-5-27-39>

4. Лихолат О. Підготовка педагога закладів професійної (професійно-технічної) освіти в інноваційних умовах. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2020. № 13. С. 85–101. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.13.2020.222851>

5. Пищик О. Цифрові технології у професійній освіті: перспективи для відбудови країни. *Інноваційна професійна освіта*. 2024. № 6(19). С. 518–525. DOI: <https://doi.org/10.32835/2786-619X.2024.6.19.518-525>

6. Про затвердження професійного стандарту “Автомонтник”. Наказ міністерства економіки України від 11 січня 2022 року № 78-22. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/377-nakaz_78.pdf

7. Про професійну освіту. *Закон України* від 21.08.2025 № 4574-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text>

8. Топузов О., Власенко О. Педагогічні інновації: від теорії до практики. 2015. URL: https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/716/

9. Федоров М., Іонан В., Лях В., Нанаєва Т. Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників (проект). 2021. URL: https://osvita.dii.gov.ua/uploads/0/2622ramka_cifrovoi_kompetentnosti_pedagogicnih_j_naukovo_pedagogicnih.pdf

REFERENCES

1. Bojarska-Khomenko, A. & Sobchenko, T. (2025). Innovatsiini metody navchannia u profesiinii osviti [Innovative teaching methods in vocational education]. *Ukrainian Educational Journal*. pp. 105–114. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-2-105-114> [in Ukrainian].

2. Kontseptsiiia Derzhavnoi tsilovoi sotsialnoi prohramy rozvytku profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity na 2022–2027 roky [Concept of the State Strategic Social Program for the Development of Professional (Professional-Technical) Education for 2022-2027]. Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated December 9, 2021 No. 1619-r. Available at:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1619-2021-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

3. Kulachynskiy, O.V. & Kamenchuk, N.V. (2024). Reforma profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity v Ukraini: shliakhy intehratsii v Yevropeyskyy osvittiiy prostir [Reform of vocational (vocational and technical) education in Ukraine: ways of integration into the European educational space]. *Educational Analytics of Ukraine*. Vol. 5 (31). pp. 27–40. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2024-5-27-39> [in Ukrainian].

4. Lykholat, O. (2020). Pidhotovka pedahoha zakladiv profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity v innovatsiinykh umovakh [Training of teachers of vocational (vocational and technical) education institutions in innovative conditions]. *Professionalism of a teacher: theoretical and methodological aspects*. No. 13. pp. 85–101. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.13.2020.222851> [in Ukrainian].

5. Pyschchyk, O. (2024). Tsyfrovii tekhnolohii u profesiinii osviti: perspektyvy dlia vidbudovy krainy [Digital technologies in vocational education: prospects for rebuilding the country]. *Innovative professional educational*. No. 6(19). pp. 518–525. DOI: <https://doi.org/10.32835/2786-619X.2024.6.19.518-525> [in Ukrainian].

6. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu “Avtoremontnyk” [On the approval of the professional standard “Auto Repairman”]. Order of the Ministry of Economy of Ukraine dated January 11, 2022 No. 78-22. Available at: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/377-nakaz_78.pdf [in Ukrainian].

7. Pro profesiinu osvitu [About vocational education]. Law of Ukraine dated August 21, 2025 No. 4574-IX. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text> [in Ukrainian].

8. Topuzov, O. & Vlasenko, O. (2015). Pedahohichni innovatsii: vid teorii do praktyky [Pedagogical innovations: from theory to practice]. Available at: https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/716/ [in Ukrainian].

9. Fedorov, M., Ionan, V., Liakh, V. & Nanaieva, T. (2021). Kontseptualno-referentna Ramka tsyfrovoy kompetentnosti pedahohichnykh y naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv (proiekt) [Conceptual and Reference Framework for Digital Competence of Pedagogical and Scientific-Pedagogical Workers (draft)]. Available at: https://osvita.dii.gov.ua/uploads/0/2622-ramka_cifrovoi_kompetentnosti_pedagogicnih_j_naukovo_pedagogicnih.pdf [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 23.10.2025



“Ви зможете все, чого захочете, тільки почніть. Сміливість породжує геніальність. Починайте негайно”.

Йоганн Вольфганг фон Гете
німецький поет, прозаїк, драматург

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

Еміль Золя
французький письменник



**ПОГЛИБЛЕННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ХОДІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ “ІНСТРУМЕНТАЛЬНИЙ
РЕПЕРТУАР В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ”: З ДОСВІДУ РОБОТИ У ЗВО**

УДК 378.147:784.071.2

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.345351>

Зіновій Стельмашук, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри музикознавства та методики музичного мистецтва
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9133-2876>

Ярослава Топорівська, кандидат педагогічних наук, доцент,
декан факультету мистецтв
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1808-6271>

Олена Спольська, доктор філософії за спеціальністю
025 Музичне мистецтво, доцент,
завідувач кафедри музикознавства та методики музичного мистецтва
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2397-2035>

**ПОГЛИБЛЕННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ХОДІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ
“ІНСТРУМЕНТАЛЬНИЙ РЕПЕРТУАР В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ
ШКОЛИ”: З ДОСВІДУ РОБОТИ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

У статті акцентовано увагу на важливості підвищення якості підготовки вчителя музичного мистецтва шляхом вдосконалення інструментально-виконавської компетентності пов'язаної з технологіями освоєння шкільного інструментального репертуару під час роботи з різним складом інструментальних ансамблів на практичних заняттях з курсу “Інструментальний репертуар в освітньому процесі загальноосвітньої школи”. Наведено приклади технологій освоєння інструментального репертуару. Висвітлено досвід роботи під час викладання даної навчальної дисципліни у ТНПУ.

Ключові слова: інструментально-виконавська компетентність; інструментальний репертуар; інструментальний ансамбль; музичний інструментарій.

Табл. 1. Літ. 9.

Zinovi Stelmashchuk, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Musicology and Methodology of Musical Art Department,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9133-2876>

Yaroslava Toporivska, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Dean of the Faculty of Arts,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1808-6271>

Olena Spolska, Doctor of Philosophy, Associate Professor,
Head of the Musicology and Methods of Musical Art Department,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2397-2035>

**DEEPENING THE INSTRUMENTAL-PERFORMING COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER
OF MUSIC ARTS DURING THE STUDY OF THE DISCIPLINE “INSTRUMENTAL REPERTOIRE IN
THE EDUCATIONAL PROCESS OF A COMPREHENSIVE SCHOOL”: FROM THE EXPERIENCE
OF WORKING IN A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION**

The article focuses on the importance of improving the quality of music teacher training by improving instrumental performance skills related to the technologies of mastering school instruments when working with various instrumental ensembles in practical classes of the course “Instrumental repertoire in the educational process of a comprehensive school”. Examples of technologies for mastering the instrumental repertoire are given. The experience of teaching this academic discipline at TNPU is highlighted. The basic educational competencies and pedagogical factors that influence the process of forming instrumental performance skills and abilities in students while playing with various instrumental ensembles are analysed. The process of preparing future music teachers for professional activity is characterised, which involves collective instrumental and creative performance in the form of rehearsals with ensembles of folk instruments of the same and different types, selection of a multi-genre instrumental repertoire, writing a score for instrumental accompaniment of a vocal work from the school song repertoire using digital technologies, and step-by-step recording of it with the instrumental composition of an

ПОГЛИБЛЕННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ХОДІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ “ІНСТРУМЕНТАЛЬНИЙ РЕПЕРТУАР В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ”: З ДОСВІДУ РОБОТИ У ЗВО

academic group. The main content components and structure of the academic discipline are highlighted. The experimental stage of research into deepening the instrumental and performance competence of future music teachers by accumulating a teaching repertoire during practical classes and using it in the course of teaching practice in general education schools is analysed.

Keywords: *instrumental performance competence; instrumental repertoire; instrumental ensemble; musical instruments.*

Постановка проблеми. Нинішній технологічно-інформаційний, динамічний розвиток суспільства вимагає створення адекватних умов в системі професійної підготовки вчителя музичного мистецтва. Значної ролі при цьому набуває підвищення якості його навчання шляхом досягнення необхідних компетентностей. Відповідно до сучасних вимог вчитель музичного мистецтва повинен володіти широким спектром знань умінь і навичок. Утім, поряд з іншими навичками, його професійна діяльність вимагає не тільки в повній мірі володіти одним з музичних інструментів, але й грати на українських народних інструментах, зокрема, хроматичній сопілці в строї до мажор та ударних інструментах без визначеної висоти звучання, які учителі успішно використовують під час інструментального музикування учнів на уроках музичного мистецтва. Різностороннє володіння музичним інструментарієм є важливим чинником професійного становлення майбутнього вчителя-музиканта. Його сформована інструментально-виконавська компетентність забезпечить глибоке розуміння художнього змісту музики, умінь виконувати твори різних жанрів та стилів, володіння широким спектром інтерпретації музичних творів, виражальними засобами музики, сприятиме розвитку музичності, сценічної культури, аналітичного мислення. Учитель, який упевнено володіє музичним інструментарієм, може не лише демонструвати учням вміння виконувати різножанровий репертуар, а й передавати їм художньо-емоційний зміст музики, стимулювати переживати музику, розвиваючи їхні естетичні інтереси, смаки, й потреби.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема компетентності в освіті не нова. Її поняття сформувалося в зарубіжній науковій літературі у другій половині ХХ ст. (Роберт Вайт, Говард Гарднер, Девід Мак Клеелланд, Ноама Чомські та ін.). Так, “Гарвардський професор педагогіки Говард Гарднер розділив компетентності на типи, зокрема: музичний, що відповідає за вміння акомпанувати пісні, співати, грати на музичному інструменті та міжособистісний або соціальний, який відповідає за вміння взаємодіяти з іншими” [9, 112]. Міжнародний експерт, професор О. Крисан в системі компетентностей характеризує спеціально предметні компетентності, які можуть стосуватися, в тому числі, предметів музичного циклу. “Наприклад, спеціально предметна компетентність з музичного інструменту може визначатися як:

- компетентність у інтерпретації музичного твору;

- компетентність у транспонуванні музичного твору;

- компетентність у підборі пісень шкільного репертуару;

- компетентність у створенні супроводу пісень (акордово-фактурний, формотворчий, варіаційний);

- компетентність щодо художньо-педагогічного аналізу музичного твору;

- компетентність читання нот з аркуша;

- компетентність ескізного вивчення музичного твору та ін.” [9, 111].

В українській педагогічній науці перші публікації компетентнісного підходу в освіті з’явилися наприкінці ХХ ст. Вагомий внесок у розробку проблеми зробили І. Бех, Н. Бібік, П. Горностаї, І. Єрмаков, І. Зязюн, Л. Карпова, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін. У їхніх розвідках ґрунтовно описані види професійної компетентності, відповідно до яких майбутнім фахівцям необхідно надавати спеціальні знання і сформувати в них багатогранну систему цінностей, розвиваючи на цій базі фахові види компетентностей.

Педагогічна компетентність, за дослідженнями О. Пометуна, передбачає наявність психолого-педагогічних знань, предметних прикладних умінь і навичок, особистісних здібностей учителя, за допомогою яких він ефективно може реалізувати завдання, мету і цілі освітнього процесу [7].

В. Овчарук підкреслює, що компетентнісно-орієнтований підхід до формування змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром шкіл зарубіжжя і породив безліч дискусій як на міжнародному так і на національному рівні [5].

Укладачі навчальної програми “Музичне мистецтво” (5-8 класи) для загальноосвітніх закладів (Б. Фільц, І. Белова, Г. Букреєва, М. Демчишин, Л. Масол, О. Мільченко, О. Павленко) освітню компетентність розділяють на загальнокультурну, предметну, комунікативну, навчально-пізнавальну, ціннісно-сенсову і загально предметну [8].

Проблема інструментально-виконавської компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва та підготовка їх до професійної діяльності стала предметом багатьох наукових досліджень сучасних науковців та педагогів-практиків, які розробили концептуальні положення щодо фахової компетентності здобувачів у педагогічних закладах вищої освіти. Л. Арчажникова, Б. Брилін, Т. Бутенко, Л. Гаркуша, А. Душний, О. Економова, В. Лабунець, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, Т. Пляченко, О. Рудницька, Я. Сверлюк, О. Шрамко О. Щолокова, та ін. зазначають, що багатогранне і

ПОГЛИБЛЕННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ХОДІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ “ІНСТРУМЕНТАЛЬНИЙ РЕПЕРТУАР В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ”: З ДОСВІДУ РОБОТИ У ЗВО

комплексне володіння музичним інструментарієм виступає вагомим передумовою і сприяє становленню професійної майстерності майбутнього педагога-музиканта.

Мета статті охарактеризувати процес поглиблення інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва шляхом освоєння і накопичення музичних творів під час роботи з різним складом інструментальних ансамблів на практичних заняттях з курсу “Інструментальний репертуар в освітньому процесі загальноосвітньої школи”.

Виклад основного матеріалу. Термін “компетентність” у науковій літературі інтерпретується по-різному утім, в більшості джерел дане поняття трактується як володіння знаннями, практичними вміннями і навичками в певній галузі, якомусь питанні, колі питань, тощо. Зокрема, С. Кравченко тлумачить компетентність як інтегровану характеристику особистості, яка включає знання, вміння, навички, досвід і цінності, що забезпечують успішне виконання професійної діяльності [4]. Л. Ковальова-Гончарюк визначає інструментально-виконавську майстерність як системну компетентність, яка складається з мотиваційного, когнітивного, рефлексивного та діяльнісного компонентів [3, 205].

Характеризуючи процес поглиблення інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва зазначаємо, що на спеціальність А14 Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво) приблизно дві третини здобувачів приходять навчатись у стіни вищого закладу освіти після закінчення загальноосвітньої школи і не всі з них мають базову середню музичну освіту, а деякі відвідували лише вокальні гуртки позашкільних закладів освіти. Рівень володіння музичним інструментом (інструментами) таких студентів не відповідає бажаному оптимальному рівню, щоб протягом навчання опанувати програму і досягнути інструментально-виконавської компетентності відповідно до вимог освітньо-професійної програми, особливо в частині опанування багатожанрового шкільного репертуару.

Для подолання цього явища нами запропоновано до переліку дисциплін вибіркової навчальної компоненти увести курс “Інструментальний репертуар в освітньому процесі загальноосвітньої школи”, в ході вивчення якого здобувачі розширюють і поглиблюють діапазон інструментально-виконавської компетентності в частині накопичення різножанрового інструментального шкільного репертуару для використання його в майбутній професійній діяльності. Найбільш оптимальним і, як показали спостереження і практичний досвід поки що єдиним, на наш погляд, способом для досягнення поставленої мети виявилось музикування у формі інструментального ансамблю різного за

складом однотипних і/або різнотипних народних музичних інструментів, а саме: дуєтів (сопілка, скрипка; сопілка, цимбали; сопілка, бандура; сопілка, акордеон; сопілка, бубон), тріо (скрипка, цимбали, бубон; сопілка, скрипка, цимбали; скрипка, сопілка, контрабас; сопілка, бандура, цимбали), квартетів (сопілка, скрипка, цимбали, контрабас; скрипка, сопілка, цимбали, бубон) та інші поєднання, в залежності від кількості студентів у академічній групі і володіння ними музичним інструментарієм.

Сутність і структуру інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, мету і завдання фахової підготовки студентів в інструментальних класах на засадах компетентнісного підходу визначено, зокрема, Т. Пляченко, яка наголошує і справедливо стверджує, що “Володіння музичним інструментом (або кількома інструментами) є важливою умовою фахової компетентності вчителя музичного мистецтва, тому процес навчання в інструментальних класах має бути зорієнтованим на формування у студентів інструментально-виконавської компетентності” [6, 62]. Авторка розглядає інструментально-виконавську компетентність учителя музичного мистецтва як одну із спеціалізовано-професійних компетентностей, куди входять знання інструментального репертуару та здатність самостійно добирати інструментальні твори для проведення уроків музичного мистецтва й організації позакласної діяльності школярів і трактує інструментально-виконавську компетентність як інтегровану діяльність здобувача, яка реалізується не лише в процесі індивідуальних занять з основного й додаткового музичних інструментів, але й під час колективного музикування і визначає навчальний оркестр (ансамбль) як творчу лабораторію, де студенти поглиблюють індивідуальні інструментально-виконавські навички, набувають досвіду практичної роботи з оркестром (ансамблем), розвивають творчі здібності [6].

Ми розділяємо думку Т. Пляченко та вище зазначених науковців і стверджуємо, що важливим компонентом інструментально-виконавської компетентності є вдосконалення умінь і навичок гри в інструментальному ансамблі, володіння різноманітним інструментарієм з метою накопичення репертуарного фонду кращими зразками музичного фольклору та авторськими творами з метою їх використання в професійній сфері.

Виходячи з вище наведеного констатуємо, що навчальна програма означеної дисципліни складена з урахуванням всієї комплексної інструментально-виконавської діяльності у тісному взаємозв’язку з фаховими дисциплінами, які студенти освоюють відповідно до навчального плану освітньої програми “Середня освіта (Музичне мистецтво)”, а саме: Диригування і постановка голосу, Музичний

ПОГЛИБЛЕННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ХОДІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ “ІНСТРУМЕНТАЛЬНИЙ РЕПЕРТУАР В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ”: З ДОСВІДУ РОБОТИ У ЗВО

інструмент, Оркестровий клас, Інструментознавство та методика роботи з дитячим музичним колективом, Методика музичного виховання, Теорія музики, Історія музики, Музична інформатика. Така міждисциплінарна взаємодія є обов'язковою і необхідною під час вивчення даного курсу.

Особливе значення в цій взаємодії має сьогодні, в часі широкого і ефективного застосування цифрових технологій, навчальна дисципліна Музична інформатика, яку студенти опановують на другому курсі навчання і в результаті її вивчення можуть написати ансамблеву партитуру, послухати її звучання та роздрукувати з інструментальними партіями (поголосниками), застосовуючи, зокрема, навчальні платформи (музичні редактори: Finale 2010, MuseScore) та інші, а для дистанційного навчання Moodle, Zoom, тощо. Особливої потреби і актуальності набула інтеграція цифрових інструментів у процес поглиблення інструментально-виконавської компетентності здобувачів під час пандемії коронавірусу та воєнної агресії росії проти України, коли виникла необхідність організації освітнього процесу в он-лайн режимі. Про це наголошують у своїх дослідженнях науковці: “Основними цифровими інструментами удосконалення компетентностей здобувачів педагогічної освіти є технологічні та педагогічні рішення... Комбінування технологічних та педагогічних рішень дає змогу створити гнучке й ефективне навчальне середовище, що адаптоване до потреб та особливостей сучасних здобувачів педагогічної освіти в Україні. Ці інструменти та методики сприяють підвищенню якості освіти, розвитку професійних навичок студентів, їхній підготовці до майбутньої кар'єри у сфері освіти” [1, 75].

Вивчається дана дисципліна на 3 курсах з обсягом 3 кредити ЄКТС. Метою курсу є вдосконалення здобутих практичних умінь і навичок, а саме:

- здатність підбирати музичні твори для ансамблів народних інструментів однотипного й різнотипного складу;
- здатність володіти основним та додатковим музичним інструментом, грою на хроматичній сопілці в строї до мажор, ударних музичних інструментах без визначеної висоти звучання;
- здатність організувати поетапний репетиційний процес занять з інструментальним ансамблем;
- здатність застосовувати музично-теоретичні знання для жанрово-стильового та образно-емоційного розкриття музичного твору в процесі репетиційної роботи.

Зміст навчальної дисципліни “Вдосконалення знань, практичних умінь і навичок формування репертуару в процесі роботи з інструментальним ансамблем”:

Тема 1. Особливості підбору репертуару для

інструментального ансамблю однотипних та різнотипних інструментів.

Опанувати знаннями про відмінні особливості підбору репертуару для ансамблю сопілкарів, струнно-смічкових інструментів, бандуристів, акордеоністів, гітаристів та інших однотипних музичних інструментів, а також різнотипних (мішаних) складів інструментів. Знати їх технічно-виражальні можливості, техніку звуковедення, прийоми гри, штрихову палітру.

Тема 2. Підбір репертуару, інструментування та озвучення партитури для інструментального ансамблю однотипних інструментів.

Вміти підібрати репертуар та написати партитуру інструментального (вокального) твору з дитячого шкільного репертуару для ансамблю гітаристів (акордеоністів) та ударних інструментів без визначеної висоти звучання) і озвучити її в процесі музикування студентами на практичних заняттях.

Тема 3. Підбір репертуару, інструментування та озвучення партитури для ансамблю бандуристів і ударних інструментів.

Вміти підібрати репертуар та написати партитуру інструментального (вокального) твору з дитячого шкільного репертуару для ансамблю сопілкарів і ударних інструментів та озвучити її в процесі музикування студентами на практичних заняттях.

Тема 4. Підбір репертуару, інструментування та озвучення партитури для ансамблю сопілок та ударних інструментів.

Вміти підібрати репертуар та написати партитуру інструментального (вокального) твору з дитячого шкільного репертуару для ансамблю сопілкарів і ударних інструментів та озвучити її в процесі музикування студентами на практичних заняттях.

Тема 5. Підбір репертуару, інструментування та озвучення партитури для ансамблю струнно-смічкових і ударних інструментів.

Вміти підібрати репертуар, написати партитуру інструментального (вокального) твору з дитячого шкільного репертуару для ансамблю струнно-смічкових і ударних інструментів та озвучити її в процесі музикування студентами на практичних заняттях.

Тема 6. Підбір репертуару, інструментування та озвучення партитури для різнотипного складу інструментів.

Вміти підібрати репертуар, написати партитуру інструментального (вокального) твору з дитячого шкільного репертуару для ансамблю у складі: сопілка, бандура, акордеон, скрипка, гітара, ударні інструменти (бубон, пандейра) та озвучити її в процесі музикування студентами на практичних заняттях.

**ПОГЛИБЛЕННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО
ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ХОДІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ “ІНСТРУМЕНТАЛЬНИЙ
РЕПЕРТУАР В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ”: З ДОСВІДУ РОБОТИ У ЗВО**

Таблиця 1

**Структура навчальної дисципліни “Вдосконалення знань, практичних умінь і навичок
формування репертуару в процесі роботи з інструментальним ансамблем”**

Назва тем	Кількість годин							
	Денна форма				Заочна форма			
	Усього	У тому числі			Усього	У тому числі		
		лекції	практичні заняття	самостійна робота		лекції	практичні заняття	самостійна робота
Тема 1. Особливості підбору репертуару для інструментального ансамблю однотипних та різнотипних інструментів.	2	2	0	6	0	0	0	0
Тема 2. Підбір репертуару, інструментування та озвучення партитури для інструментального ансамблю однотипних інструментів.	6	0	6	10	0	0	0	0
Тема 3. Підбір репертуару інструментування та озвучення партитур для ансамблю бандуристів і та ударних інструментів	6	0	6	10	0	0	0	0
Тема 4. Підбір репертуару інструментування і озвучення партитур для ансамблю сопілок та ударних інструментів.	6	0	6	10	0	0	0	0
Тема 5. Підбір репертуару, інструментування і озвучення партитур для ансамблю струнно-смічкових та ударних інструментів	6	0	6	10	0	0	0	0
Тема 6. Підбір репертуару, інструментування та озвучення партитур для різнотипного складу інструментів.	4	0	4	10	0	0	0	0
Разом	30	2	28	60	0	0	0	0

У межах реалізації мети статті ми провели діагностичний етап педагогічного експерименту, який розділили на умовні напрями (компетентності, запропоновані групою авторів шкільної навчальної програми “Музичне мистецтво”) [8].

Перший напрям комунікативний та ціннісно-сенсовий (комунікативна, ціннісно-сенсова компетенція), під час якого формувався репертуар на основі пісенно-інструментального жанру музичного фольклору та авторських творів сучасних українських композиторів. Здобувачі самі обирали та інструментували твори із запропонованого списку. В процесі творчого пошуку відбувалось формування здатності висловлювати особисте ставлення до музичних творів, аргументуючи свої судження і оцінки, формувались ціннісні орієнтації, музичний інтерес, естетичні смаки та потреби.

Другий напрям предметно-дидактичний (предметна компетентність), в процесі якого студенти засвоювали інструментальний репертуар музикуючи у складі групового інструментального ансамблю

(читання партій з аркуша, ескізне вивчення творів з числа пісень шкільного репертуару).

Третій напрям загальнокультурний (загальнокультурна компетентність) під час якого відбувалась апробація набутої інструментально-виконавської компетентності на етапі виробничої педагогічної практики в загальноосвітній школі групою студентів четвертого курсу спеціальності “Середня освіта (Музичне мистецтво)” з метою визначення ефективності вивченої навчальної дисципліни.

З метою активізації пізнавальної діяльності здобувачів шляхом урізноманітнення практичних занять та для збагачення змісту і форм навчальної роботи ми використовували елементи інтегрованого навчання. Наприклад, спільно зі студентським вокальним ансамблем підготували і здійснили постановку музичної казки А. Мігай “Семеро козенят”, яку демонстрували на сценічних майданчиках загальноосвітніх шкіл міста Тернополя. Користується успіхом серед студентів також підсумкове заняття у формі лекції-концерту.

ПОГЛИБЛЕННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ХОДІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ “ІНСТРУМЕНТАЛЬНИЙ РЕПЕРТУАР В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ”: З ДОСВІДУ РОБОТИ У ЗВО

Проведений аналіз констатувального (діагностичного) етапу педагогічного експерименту показав певну залежність поглиблення рівня інструментально-виконавської компетентності від ступеня оволодіння даною навчальною дисципліною. В процесі гри в інструментальному ансамблі здобувачі накопичували репертуар з числа пісень календарно-обрядового циклу та інших жанрів музичного фольклору, різножанрових авторських творів сучасних українських композиторів.

Отримані, внаслідок анкетування, дані свідчать про те, що здобувачі, як безпосередні учасники творчого процесу, під час репетиційної роботи з інструментальним колективом в ході вивчення навчальної дисципліни та організації музично-виховної роботи протягом проходження педагогічної практики в загальноосвітній школі цілеспрямовано і ефективно апробували та застосували набуті компетентності при опанування даного курсу. Відповіді на питання в анкеті засвідчують, що студенти отримали необхідний багаж умінь і навичок для здійснення майбутньої професійної діяльності в школі. Вони значно урізноманітнили і розширили жанровий діапазон інструментально-виконавського репертуару, який успішно використовували в межах педагогічної практики. У студентів сформувалось почуття впевненості у фаховій професійності, піднявся рівень особистісної культури, тощо. Так, якщо на початку вивчення курсу кількість студентів з високим рівнем інструментально-виконавської компетентності становила 62 %, то в кінці проходження практики він зріс до 89 %. Здобувачів з низьким рівнем не виявилось. Таким чином, дослідження показало очевидну динаміку зростання якості інструментально-виконавської компетентності та готовності майбутнього педагога-музиканта до реалізації набутих компетентностей і їх ефективного застосування в процесі професійної діяльності.

Висновки. Підсумовуючи, констатуємо, що інструментально-виконавська компетентність у музично-педагогічній діяльності – це інтегрована професійна якість фахівця, що передбачає, в ході підготовки, володіння різножанровим інструментальним репертуаром, музичним інструментарієм та вмінням на високому художньо-виконавському рівні застосовувати його в освітньому процесі загальноосвітньої школи. Різностороннє опанування музичного інструментарію сприяє не тільки накопиченню інструментального шкільного репертуару, що є необхідною умовою професійної педагогічної компетентності, а й формує виконавську культуру, розвиває технічну досконалість, художньо-творче мислення, педагогічну майстерність майбутнього вчителя-музиканта, забезпечуючи цілісність його професійної підготовки. Незважаючи на те, що ця навчальна дисципліна входить до варіативної

частини навчального плану, вона є важливою ланкою у формуванні інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Генсерук Г., Калаур С., Баньковський А., Довгань З., Стельмашук З. Цифрові інструменти для вдосконалення естетичної компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти: перспективи та виклики. *Молодь і ринок* № 3 (223), березень 2024. С. 74–82.

2. Економова О.С., Бутенко Т.М., Гаркуша Л.І. Формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у фортепіанному класі. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія : Педагогічні науки*, 2019. Вип. СХХХІV (144). С. 98–106. DOI: <https://doi.org/10.31392/NZ-npu-144.2019.11>

3. Ковальова-Гончарюк Л.О. Структурні компоненти інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія “Педагогіка і психологія”*, № 2 (20), 2020. С. 202–206. DOI: 10.32342/2522-4115-2020-2-20-23

4. Кравченко С.О. Науково-педагогічний аналіз понять “компетенція” та “компетентність”. *Імідж сучасного педагога* № 8 (177), 2017. С. 41–47. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2017-8\(177\)-41-47](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2017-8(177)-41-47)

5. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід до формування змісту середньої освіти: досвід зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи*: Бібліотека з освітньої політики під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ: “К.І.К.”. 2004. 112 с.

6. Пляченко Т.М. Формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки. *Професійна мистецька освіта і культура: матер. Міжнарод. наук.-практ. Конф.*, 16–17 жовт. 2014 р. МОН України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка; за заг. ред. В. О. Огнев’юка, Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. С. 61–69.

7. Пометун О. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти. *Вісник програм шкільних обмінів*. № 22. 2004 С. 32–37. URL: http://visnyk.iatp.org.ua/visnyk/issue_article;22;0/32k

8. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів “Музичне мистецтво” (5–8 класи). *Мистецтво та освіта*. 2005. № 1. С. 2.

9. Стельмашук З.М. До проблеми формування компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва *Професійні компетенції та компетентності вчителя*. Матеріали регіонального науково-практичного семінару. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. С. 110–112.

10. Шрамко О.І. Основний музичний інструмент: алгоритми методики: навч.-метод. посіб. для студентів музичних факультетів вищих педагогічних закладів. Кривий ріг, 2008. 219 с.

REFERENCES

1. Henseruk, H., Kalaur, S., Bankovskyi, A., Dovhan, Z. & Stelmashchuk, Z. (2024). Tsyfrovі instrumenty dlіa [Digital tools for improving the aesthetic competence of higher

**ПОГЛИБЛЕННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ХОДІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ “ІНСТРУМЕНТАЛЬНИЙ
РЕПЕРТУАР В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ”: З ДОСВІДУ РОБОТИ У ЗВО**

education students in pedagogy: prospects and challenges]. *Youth and market*, No. 3 (223), March. pp. 74–82. [in Ukrainian].

2. Ekonomova, O.S., Butenko, T.M. & Harkusha, L.I. (2019). Formuvannya instrumentalno-vykonavskoi kompetentnosti maybutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva u fortepiannomu klasi [Formation of instrumental and performing competence of future music teachers in piano classes] *Scientific Notes of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov. Series: Pedagogical Sciences*, Issue XXXIV (144). pp. 98–106. DOI: <https://doi.org/10.31392/NZ-npu-144.2019.11> [in Ukrainian].

3. Kovalova-Honcharuk, L.O. (2020). Strukturni komponenty instrumentalno-vykonavskos maysternosti maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Structural components of instrumental and performing skills of future music teachers]. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series “Pedagogy and Psychology”*, No. 2 (20), pp. 202–206. DOI: 10.32342/2522-4115-2020-2-20-23 [in Ukrainian].

4. Kravchenko, S.O. (2017). Naukovo-pedahohichniy analiz ponyat “kompetentsiia” ta “kompetentnist” [Scientific and pedagogical analysis of the concepts of “competence” and “competency”]. *The Image of a Modern Teacher* No. 8(177). pp. 41–47. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2017-8\(177\)-41-47](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2017-8(177)-41-47) [in Ukrainian].

5. Ovcharuk, O.V. (2004). Kompetentisnyia pidkhdid do formuvannya zmistu serednoi osvity: dosvid zarubizhnykh krain [A competency-based approach to shaping secondary education content: experiences from other countries]. *Competence-based approach in modern education. Global experience and Ukrainian perspectives*: Library on educational policy edited by O.V. Ovcharuk. Kyiv, 112 p. [in Ukrainian].

6. Plyachenko, T.M. (2014). Formuvannya instrumentalnoi kompetentnosti maybutnoho vchytelia muzychnoho

mystetstva u prozesi fakhovoi pidhotovky [Formation of instrumental and performing competence of future music teachers in the process of professional training]. *Professional art education and culture: materials*. International Scientific and Practical Conference. Ministry of Education and Science of Ukraine, B. Grinchenko University of Kyiv; edited by V.O. Ognevyuk, Kyiv, pp. 61–69. [in Ukrainian].

7. Pometun, O. (2004). Zaprovdzhennia kompetentnisnoho pidkhdodu – perspektyvnyi napriam rozvytku suchasnoi osvity [The introduction of a competency-based approach is a promising direction for the development of modern education]. *School Exchange Programmes Bulletin*, No. 22, pp. 32–37. Available at: http://visnyk.iatp.org.ua/visnyk/issue_artikle;22;0/32k [in Ukrainian].

8. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv “Muzychne mystetstvo” (5–8) klasy (2005). [Programme for general education institutions “Musical Art” (grades 5–8)]. *Art and Education*. No. 1. pp. 2. [in Ukrainian].

9. Stelmashchuk, Z.M. (2006). Do problem formuvannya kompetentnosti maybutnoho dchytelia muzychnoho mystetstva [On the problem of developing the competence of future music teachers]. *Professional competencies and competences of teachers*. Materials from a regional scientific and practical seminar. Ternopil: Published by V. Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University. pp. 110–112. [in Ukrainian].

10. Shhramko, O.I. (2008). Osnovnyi muzychnyi instrument: alhorytm metodyky [Main musical instrument: algorithms and techniques]. Teaching manual for students of music faculties of higher educational institutions. Kryvyi Rih, 219 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 07.10.2025



“Від природи, як від матері, легесенько спіє наука сама собою. Вона є всеродна й істинна вчителька, і – єдина”.

*Григорій Сковорода
український філософ, педагог*

“Мета навчання – не тільки дати знання, а й навчити мислити, шукати, сумніватися й знаходити істину самостійно”.

*Альберт Ейнштейн
американський, німецький та швейцарський фізик*

“Знання – настільки дорогоцінна річ, що його не соромно добувати з будь-якого джерела”.

*Річард Дейвіс Бах
американський письменник*

“Справжня освіта виховує людину, здатну жити і працювати у багатокультурному світі”.

*Джон Лок
англійський філософ*



МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 377/378:37.014

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.345348>

Тетяна Постоян, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри дошкільної педагогіки
Університету Ушинського (м. Одеса)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5549-8243>

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Науково-теоретичний та нормативний аналіз проблеми компетентності керівника закладу дошкільної освіти дозволив обґрунтувати логіку цілеспрямованої професійної підготовки майбутніх керівників закладів дошкільної освіти до виконання управлінських функцій. Модель формування управлінських компетентностей передбачає реалізацію цілей, змісту, форм та методів професійної підготовки; визначення змісту навчальних дисциплін управлінського циклу; організацію практичної підготовки, що забезпечує формування готовності та здатності виконувати управлінські функції.

Ключові слова: заклад дошкільної освіти; керівник; управлінські функції; компетентність; готовність; здатність.

Табл. 1. Літ. 12.

Tetiana Postoyan, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Preschool Education Department,
Odesa Kostyantyn Ushynskiy University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5549-8243>

MODELLING THE PROCESS OF FORMING MANAGEMENT COMPETENCIES OF FUTURE HEADS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Scientific, theoretical, and normative analysis of the issue of competence of preschool education institution managers has made it possible to substantiate the logic of targeted professional training of future preschool education institution managers. The proposed model of the process of forming managerial competencies of future preschool education institution managers is a system of interrelated blocks.

The target block is a guiding substructure where the defined goal correlates with the managerial competencies defined by the higher education standard for the speciality 'Preschool Education' for the master's level of higher education.

The organisational and diagnostic block defines the creation of a subject-spatial educational environment aimed at activating communication and cooperation among students and ensuring a high level of cognitive and creative development.

The methodological block defines the basic educational approaches and ensures the manageability and regulability of the professional training process.

The content block defines the educational components for the formation of managerial competencies, where the task of realizing the importance of managerial competencies for successful managerial activity is solved.

The instrumental block defines teaching methods, techniques, and technologies; didactic approaches that ensure the organisation of the educational process, reasonably determine the goals, content of the teaching material, and appropriate forms and methods of teaching; defines the forms of organisation of the educational process and extracurricular work.

The outcome block defines the integrated result: the ability of future preschool education leaders to solve management tasks based on ethical and social responsibility, which involves the introduction of innovations and is characterised by uncertainty.

Keywords: preschool education institution; manager; managerial functions; competence; readiness; ability.

Постановка проблеми. Процес управління сучасними закладами дошкільної освіти визначається розвитком суспільства на гуманістичних і демократичних засадах та модернізацією дошкільної освіти як самостійного освітнього рівня системи освіти України. З одного боку це визнання значущості дошкільної освіти, з іншого – підвищення вимог до її якості.

Відповідно до Закону України “Про дошкільну освіту”, заклади дошкільної освіти вирішують завдання щодо забезпечення відповідності рівня дошкільної освіти вимогам Базового компонента дошкільної освіти; створення безпечних умов роз-

витку, виховання та навчання дітей, режим роботи, умови для фізичного розвитку та зміцнення здоров'я; сприяння збереженню та зміцненню здоров'я, розумовому, психологічному і фізичному розвитку дітей; здійснення соціально-педагогічного патронату, взаємодії із сім'єю; поширення серед батьків психолого-педагогічних та фізіологічних знань про дітей дошкільного віку [4]. У закладі дошкільної освіти керівник стає ключовою постаттю, який забезпечує ефективність роботи закладу в цілому та якість освітнього процесу зокрема.

Кризові умови, зумовлені воєнно-політичними чинниками, в яких знаходиться Україна, потре-

бують коректив управлінської діяльності керівника закладу дошкільної освіти, від професійної компетентності якого залежить здатність оперативно приймати виважені управлінські рішення в екстремальних умовах та умовах невизначеності; забезпечувати професійний розвиток педагогічного колективу, його творче зростання. Від професійної компетентності керівника залежить конкурентоспроможність закладу дошкільної освіти на ринку освітніх послуг, його статус.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Т. Дудка, Л. Стрільчук зазначають, що на рівні усіх соціальних інститутів, освіта сьогодні сприймається системоутворювальною галуззю, основним завданням функціонування якої є створення максимально сприятливих умов для формування професійної компетентності суб'єкта пізнання [2, 51]. Автори наголошують, що метою професійної освіти постала особистість суб'єкта пізнання, яка: здатна чітко усвідомлювати потенціал власних можливостей та особливостей; готова пристосуватися до мінливих умов та оптимізувати найбільш прийнятні варіанти для самореалізації [2, 51].

На думку І. Беха, компетентнісний підхід у сучасній освіті повинен забезпечити вищий рівень компетентності суб'єкта. Науковець визначає два рівні компетентності – низький і високий. Низький рівень компетентності формується стихійно шляхом спроб і помилок або за допомогою наслідування. Високий рівень компетентності – це єдність науково орієнтованих засад діяльності та визначення логіки її практичного виконання, що полягає в інтелектуально-моральній саморегуляції, спрямованій на ефективне вирішення суб'єктом життєвих проблем [1].

Компетентний фахівець з вищою освітою усвідомлює сутність предмета та специфіку власної професійної діяльності, вміє передбачати й прогнозувати глибинні зміни завдань й умов своєї діяльності, розробляти способи та засоби розв'язання нових задач. Спеціальні (фахові) знання випускника університету мають бути фундаментальними та системними, лише за цих умов майбутній фахівець може прогнозувати відповідні зміни професійної діяльності та напрямки розвитку власної професійної діяльності [8].

Проблемі управлінської компетентності керівника закладу дошкільної освіти присвячені праці українських науковців, зокрема Т. Горюнової, К. Крутій (управлінська культура майбутнього педагога ЗДО), Л. Загородньої (формування готовності до управління в ЗДО), О. Зайченко (управління ЗДО у сучасних умовах), Л. Кісельової, Р. Шаповал (формування управлінської компетентності керівника ЗДО), О. Кононко (характеристика керівника ЗДО), Т. Махині (розвиток управлінських умінь керівників ЗДО) та ін.

На думку О. Матяш та Л. Михайленко, готовність та здатність виконувати професійну діяльність є визначальними у сутнісній характеристиці компетентності фахівця. Готовність виконувати професійну діяльність – це психологічний стан особистості, що із зацікавленням ставиться до майбутньої професійної діяльності яка є привабливою і бажаною для нього і визначається наявністю відповідних внутрішніх мотивів.

Здатність виконувати професійну діяльність – це психічний та фізичний стан особистості, що характеризують процеси цілепокладання, планування, контролю, оцінки та рефлексії [8]. Отже, здатність передбачає наявність сформованих знань, умінь та навичок, необхідних і достатніх для виконання професійних завдань та реалізації професійної мети, що передбачає опанування професійним мисленням і творчістю. На думку дослідників це може сформуватися завдяки попередньому досвіду як стійкі способи діяльності і які можуть формуватися і змінюватися у процесі навчання [8].

Г. Загорчменна сучасного керівника закладу дошкільної освіти визначає як спеціаліста-професіонала, який керує персоналом, забезпечує успіх у досягненні мети, престиж і ефективність соціально-педагогічних резервів, це суб'єкт, якому належить активно-організуюча роль, що підкріплена певною владою та розповсюджена на об'єкт управління [5, 17–18].

Т. Мохиня, проаналізувавши управлінські уміння керівника закладу дошкільної освіти, визначила групи управлінських умінь за спорідненістю змісту, а саме: прогностичні, проєктувальні, конструктивні, організаційні, комунікативні [9].

Дослідження науковців дозволяють виявити теоретичні передумови, що розкривають компетентнісний підхід до процесу професійної підготовки та специфіку управлінської діяльності в закладах дошкільної освіти, обґрунтовують, поняття, структуру, технологію формування управлінської компетентності фахівця. Водночас дослідження, не дають системного уявлення про організацію процесу формування професійної компетентності майбутніх керівників закладів дошкільної освіти як цілеспрямованої та цілісної системи.

Метою статті є визначення специфіки управлінської діяльності керівника закладу дошкільної освіти; державних вимог щодо професійної підготовки керівників закладів дошкільної освіти; опис моделі процесу формування управлінських компетентностей майбутніх керівників закладів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Заклад дошкільної освіти, як самостійна система, є складною структурою, яку утворюють різні структурні компоненти: сукупність цілей, діяльність, спільнота дорослих та дітей, внутрішнє та зовнішнє середо-

вище, управління, що забезпечує інтеграцію всіх компонентів у єдине ціле. Управління закладом дошкільної освіти здійснює керівник, який несе відповідальність за освітню, фінансово-господарську та іншу діяльність закладу освіти (ст. 26 Закону України “Про дошкільну освіту”), зокрема: планування діяльності та формування стратегії розвитку закладу; забезпечення добору та розставляння кадрів; відповідно до установчих документів утворення, реорганізація та ліквідація структурних підрозділів (відділення, групи); збереження матеріально-технічної бази та ін. [4].

В умовах змін, не може бути ефективною застаріла система управління, але й оновлення системи управління вимагає певного часу. Науковці, практики сходяться на думці, що для успішного управління сучасний керівник повинен мати компетентності відповідні вимогам часу.

Професійна підготовка керівних кадрів для дошкільної освіти повинна базуватися на досягненнях вітчизняної та закордонної управлінської науки та практики, зокрема, з урахуванням психолого-педагогічних засад підвищення ефективності діяльності керівника, оптимізації взаємовідносин з членами трудового колективу, батьками, громадськістю, удосконалення особистісних рис керівника (врівноваженість, стресостійкість, відповідальність, надійність, незалежність, наявність ціннісних орієнтацій, комунікативні якості, здатність делегувати повноваження); сформованості професійних якостей (теорії та практики управління, володіння організаційними навичками, здатність навчати, уміння створювати ефективну команду, здатність бачити перспективи розвитку закладу дошкільної освіти) тощо.

Професійним стандартом “Керівник (директор) закладу дошкільної освіти” визначено: 5 трудових функцій керівника; 12 професійних компетентностей; 80 необхідних знань, умінь, навичок [10].

Трудова функція – конкретна робота з урахуванням спеціальності, кваліфікації, спеціалізації та посади працівника. Фахівець на посаді директора закладу дошкільної освіти здійснює такі трудові функції: організація здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього середовища; управління закладом дошкільної освіти; безперервний особистісний та професійний розвиток; лідерство і партнерська взаємодія; стратегічний розвиток закладу дошкільної освіти.

Результативність виконання трудових функцій залежить від рівня сформованості професійних компетентностей керівника закладу дошкільної освіти. Професійний стандарт визначає такі компетентності: здоров’язбережувальна; проєктувальна; операційного управління закладом дошкільної освіти; організаційно-методична; комунікативна; здатність до навчання впродовж життя; інформаційно-

комунікаційна; лідерська; емоційно-етична; стратегічного управління та розвитку закладу дошкільної освіти; стратегічної комунікації; нормативно-правова компетентність.

У професійному стандарті “Керівник (директор) закладу дошкільної освіти” відповідно до управлінських функцій визначено 80 позицій того, що має знати й уміти сучасний керівник закладу дошкільної освіти для виконання трудових функцій. Професійний стандарт спрямовує на отримання в процесі професійної підготовки майбутніх керівників закладів дошкільної освіти відповідних програмних результатів навчання, що визначено у Стандарті вищої освіти України другого (магістерського) рівня для спеціальності 012 Дошкільна освіта [10; 12].

З метою імплементації професійного стандарту “Керівник (директор) закладу дошкільної освіти”, підготовка керівників дошкільної освіти в Університеті Ушинського здійснюється за освітньо-професійною програмою “Дошкільна освіта. Управління закладом дошкільної освіти” [7]. Мета освітньо-професійної програми полягає у підготовці фахівців дошкільної освіти з урахуванням регіональних потреб, здатних розв’язувати освітні, управлінські задачі або проблеми на засадах етичної та соціальної відповідальності, що передбачає здійснення інновацій, педагогічних досліджень і характеризується невизначеністю умов. Реалізація мети полягає у набутті інтегральних, загальних та спеціальних (фахових) компетентностей щодо здійснення різних видів діяльності у закладах дошкільної освіти, серед яких виокремлюється управлінська діяльність [11].

Готовність до управлінської діяльності та здатність її здійснювати забезпечує формування таких загальних компетентностей як: здатність діяти соціально відповідально та свідомо; здатність генерувати нові ідеї (креативність); здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність працювати в команді; здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети.

У професійній підготовці майбутніх керівників закладів дошкільної освіти, формування спеціальних (фахових) компетентностей забезпечує готовність до управлінської діяльності та здатність її здійснювати, зокрема: здатність здійснювати методичний супровід освітньої діяльності закладу дошкільної освіти; готовність до організації фінансово-господарської діяльності закладів дошкільної освіти; здатність створювати та впроваджувати в практику наукові розробки, спрямовані на підвищення якості освітньої діяльності та освітнього середовища в системі дошкільної, зокрема, інклюзивної освіти; здатність здійснювати просвітницьку діяльність з метою підвищення психолого-педагогічної компетентності вихователів, батьків, громадськості; здатність до організації співпраці закладу

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

дошкільної освіти з різними соціальними інституціями, категоріями фахівців, до партнерства з батьками; здатність здійснювати нормативно-правове регулювання діяльності закладу дошкільної освіти, керуючись законодавчими документами та основами професійної етики; здатність до самоосвіти, самовдосконалення, самореалізації в професійній діяльності та до конкурентоздатності на ринку праці [11].

З метою прогнозування результатів професійної підготовки майбутніх керівників дошкільної освіти, виділення базових компонентів, моніторингу результатів, отримання інформації щодо вдосконалення процесу професійної підготовки звернулися до педагогічного моделювання.

У педагогіці модель розглядається як система об'єктів, що відтворює суттєві властивості системи – оригіналу, вона не є безпосереднім результатом експерименту, а є узагальненим відображенням об'єкта, результатом абстрактного, практичного досвіду [3].

Моделювання педагогічного процесу досліджували українські науковці, зокрема: О. Антонова, О. Березнюк, І. Бех, В. Бондар, Г. Ващенко, С. Гончаренко, О. Пехота, О. Рудницька, С. Сисоева та ін.

Розроблена модель процесу формування управлінських компетентностей майбутніх керівників закладів дошкільної освіти є структурно-змістовою та одним із можливих варіантів вирішення завдань професійної підготовки фахівців. Модель процесу формування управлінських компетентностей майбутніх керівників закладів дошкільної освіти складається з шести взаємопов'язаних блоків.

Цільовий блок є керівною підструктурою, в якій визначено мету: формування та розвиток спеціальних (управлінських) компетентностей для виконання професійних функцій, визначених професійним стандартом “Керівник (директор) закладу дошкільної освіти” [10]. У контексті дослідження мета співвідноситься з переліком управлінських компетентностей, визначених стандартом вищої освіти для спеціальності 012 “Дошкільна освіта” для другого (магістерського) рівня вищої освіти [11].

Організаційно-діагностичний блок моделі визначає створення предметно-просторового освітнього середовища у закладі вищої освіти, спрямованого на активізацію комунікації та кооперації здобувачів вищої освіти, підвищення їхнього когнітивного, креативного і творчого розвитку.

Методологічний блок визначає освітні підходи, вимоги до формування управлінських компетентностей. Зasadничим положенням формування управлінських компетентностей у процесі професійної підготовки майбутніх керівників закладу дошкільної освіти є принцип студентоцентрованого навчання, що передбачає професійну підготовку здобувача вищої освіти за ОПП “Дошкільна освіта.

Управління закладом дошкільної освіти” з урахуванням його особистих навчальних цілей. Реалізація принципу студентоцентрованого навчання передбачає суб'єктність, з обов'язковим урахуванням здібностей здобувача вищої освіти, його емоційно-ціннісну структуру, професійний інтерес, а також особистісний спосіб регуляції професійної діяльності майбутнього керівника закладу дошкільної освіти. В. Кремень визначає це як здатність людини до смислотворчості, смислотворення, здатність рефлексувати, прогнозувати результати діяльності та відносин [6]. Методологічний блок забезпечує керованість і регульованість процесу професійної підготовки майбутніх керівників закладів дошкільної освіти.

Змістовий блок визначає ключові освітні компоненти освітньо-професійної програми “Дошкільна освіта. Управління закладом дошкільної освіти” щодо формування управлінських компетентностей [12]. У процесі вивчення навчальних дисциплін управлінського циклу вирішується завдання щодо усвідомлення значущості управлінських компетентностей для успішної управлінської діяльності майбутніх керівників закладів дошкільної освіти.

Інструментальний блок визначає методи, методики та технології навчання. В ОПП “Дошкільна освіта. Управління закладом дошкільної освіти” визначено технології проблемно-орієнтованого навчання і самонавчання, особистісно-орієнтована технологія, технологія співробітництва, проектна технологія, ІТ-технологія; дидактичні підходи: комунікативно-діяльнісний, технологічний, що дає можливість організувати освітній процес і відповідно до його закономірностей обґрунтовано визначити цілі, зміст навчального матеріалу та відповідні форми, методи навчання (інформаційні, теоретичні, емпіричні, операційні, пошукові, методи самостійного навчання, індивідуалізації та інтеграції навчання). У цьому блоці визначено форми організації освітнього процесу та позааудиторної роботи здобувачів вищої освіти.

Результативний блок визначає інтегрований результат: здатність майбутніх керівників закладів дошкільної освіти вирішувати управлінські завдання або проблеми на засадах етичної та соціальної відповідальності, що передбачає впровадження інновацій і характеризується невизначеністю умов.

Узагальнено модель процесу формування управлінських компетентностей майбутніх керівників закладів дошкільної освіти представлено у табл. 1.

Висновки. Теоретичний аналіз та практичне дослідження проблеми формування управлінських компетентностей майбутніх керівників закладів дошкільної освіти дозволили обґрунтувати модель процесу формування управлінських компетентностей майбутніх керівників закладів дошкільної

**МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

освіти у логіці підготовки здобувачів вищої освіти до професійної діяльності за ОПП Дошкільна освіта. Управління закладом дошкільної освіти. Формування управлінських компетентностей майбутніх керівників закладів дошкільної освіти передбачає реалізацію цілей, змісту, форм та методів про-

фесійної підготовки; визначення змісту навчальних дисциплін управлінського циклу; організацію практичної підготовки здобувачів вищої освіти, що забезпечує формування готовності та здатності майбутніх керівників закладів дошкільної освіти виконувати управлінські функції.

Таблиця 1

Модель процесу формування управлінських компетентностей майбутніх керівників закладів дошкільної освіти

БЛОК	ЗМІСТ
Цілепокладання	Формування та розвиток спеціальних (управлінських) компетентностей для виконання професійних функцій, визначених професійним стандартом “Керівник (директор) ЗДО”
Організаційно-діагностичний	Створення предметно-просторового освітнього середовища у ЗВО спрямованого на активізацію комунікації та кооперації здобувачів вищої освіти, підвищення їхнього когнітивного, креативного і творчого розвитку засобами: – організації та забезпечення освітнього процесу з метою формування управлінських компетентностей; – створення соціального середовища Університету – організаційної культури, діяльності з прийняття цінностей закладу освіти. Розвиток кооперації та інноваційної активності завдяки участі здобувачів вищої освіти у важливих подіях і проєктах факультету/університету (участь у студентському самоврядуванні, волонтерських проєктах) тощо; – організація діагностики сформованості професійних компетентностей; – планування та навчально-методичне забезпечення змісту програм навчальних дисциплін управлінського циклу.
Методологічний	Засадничі освітні підходи: – проблемно-орієнтованого (проєктного), діяльнісного, особистісно-орієнтованого; – визначення ключових методів та технологій: активний проблемно-ситуативний аналіз, побудований на навчанні шляхом вирішення конкретних ситуаційних завдань (кейсів); – навчально-дослідницька діяльність зі створення проєктів, участь у програмах національної, міжнародної мобільності.
Змістовий	А. Ключові освітні компоненти ОПП “Дошкільна освіта. Управління закладом дошкільної освіти” (2025) щодо формування управлінських компетентностей: 1. Психологія управління. 2. Управління закладом дошкільної освіти. 3. Організація освітньої діяльності в закладах дошкільної освіти різного типу. 4. Дослідницькі та інноваційні проєкти в закладі дошкільної освіти. 5. Фінансово-господарська діяльність закладу дошкільної освіти. 6. Актуальні проблеми дошкільної освіти та управління її якістю. 7. Виробнича (управлінська) практика. Б. Проблемно-орієнтовані заняття з використанням сучасних форм організації освітнього процесу: лекції проблемного характеру, лекції-діалог, лекції-презентації, дискусії, круглий стіл; використання кейсів, проєктів щодо удосконалення навичок креативного мислення та формування здатності діяти в непередбачених умовах змін. 1. Тренінги та інші інтерактивні технології щодо розвитку емоційно-вольових, ціннісно-мотиваційних і рефлексивних компонентів управлінських компетентностей.
Інструментальний	Методи, методики та технології навчання: теоретичні, емпіричні методи, методи індивідуалізації навчання та інтегрованого навчання, ІТ-технології, особистісно-орієнтована технологія, технологія співробітництва, проєктна технологія. Форми: лекції проблемного характеру, лекції-діалог, лекції-презентації, дискусії, круглий стіл; використання на практичних заняттях кейсів, ділових ігор, брейнстормінгу, тренінгу; у неформальній освіті онлайн-інтенсивів. Участь у “соціально значущих справах” у межах студентських клубів, волонтерських заходів тощо.
Результативний	Інтегрований результат: Здатність майбутніх керівників ЗДО вирішувати управлінські завдання або проблеми на засадах етичної та соціальної відповідальності що передбачає здійснення інновацій і характеризується невизначеністю умов. 1. Ціннісний компонент (аксіологічний): розвиток мотивації досягнення, спрямованості на навчання. Формування особистісних якостей: відповідальності, рішучості, уміння доводити почату справу до кінця, оптимізм. Розвиток здатності до переосмислення

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Продовження таблиці 1

	<p>ціннісно-сутнісних характеристик управлінської діяльності. Здатність до управлінської діяльності в умовах нестабільності.</p> <p>2. Когнітивний компонент: знати специфіку управління закладом дошкільної освіти; уміти визначати візію та розробляти стратегію розвитку закладу; визначати проблеми, знаходити причини їх виникнення та розробляти ефективні шляхи їх вирішення; приймати обґрунтовані та своєчасні управлінських рішення; знати та вміти використовувати різні методики та інструменти організації освітнього процесу, управління персоналом та фінансовими ресурсами закладу дошкільної освіти.</p> <p>3. Емоційно-вольовий: розвиток якостей емоційного інтелекту: здатність до саморегуляції, профілактики емоційного вигорання; розвиток саногенного мислення, уміння застосовувати самоаналіз для розуміння емоцій та вміння управляти ними; формування якостей вольової рішучості, сміливості, стресостійкості в умовах соціальних змін.</p> <p>4. Інструментальний: формування здатності приймати управлінські рішення в умовах невизначеності; застосовувати пошуково-творчу активність для підвищення результативності управлінської діяльності.</p> <p>5. Рефлексивний: формування адекватної самооцінки, здатності до оптимальної оцінки процесу і результату управлінської підготовки; розвиток впевненості, спрямованості на успішну діяльність та задоволеність результатами професійної діяльності.</p>
--	---

Перспективи подальших розвідок. Впровадження моделі процесу формування управлінських компетентностей майбутніх керівників закладів дошкільної освіти у практику підготовки майбутніх керівників закладів дошкільної освіти передбачає вдосконалення робочих програм навчальних дисциплін, силабусів, навчально-методичних рекомендацій щодо організації самостійної роботи здобувачів освіти, навчальних посібників, наочних, інструктивних матеріалів що дозволить підвищити рівень якості освітнього процесу. За результатами дослідження можна розробляти інноваційні інструменти та методики, що розширяють можливості запропонованої моделі та підвищують її ефективність.

Після реалізації моделі процесу формування управлінських компетентностей майбутніх керівників закладів дошкільної освіти у 2025/2026 н.р., модель може потребувати адаптації (модернізації) до нових освітніх викликів та змін на ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ-Чернівці: "Букрек". 2018. 320 с.
2. Дудка Т., Стрільчук Л. Сталий розвиток системи професійної освіти: шлях від теорії до практики. *Молодь і ринок*. № 5–6. 2025. С. 49–53.
3. Ельбрехт О.М. Науково-практичні основи вищої освіти: монографія. Київ: Фенікс. 2008. 296 с.
4. Закон України Про дошкільну освіту. URL: https://ips.ligazakon.net/document/t243788?an=1&ed=2024_11_19 (дата звернення: 20.09.2025).
5. Закорчменна Г.М. Підготовка студентів до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Одеса. 2000. 23 с.
6. Кремень В.Г. Людиноцентризм в освіті: філософія нових підходів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2006. №1. С. 7–18.
7. Лист МОН України від 24.03.2023 р. №1/4093-23 "Про імплементацію професійного стандарту (Керівник (директор) закладу дошкільної освіти)". URL: <https://ips.liga>

zakon.net/document/MUS37089 (дата звернення: 29.09.2025).

8. Матяш О.І., Михайленко Л.Ф. Психолого-педагогічні основи формування професійної компетентності майбутнього педагога. *Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія*. URL: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/2014-rik/3-mizhnarodna-internet-konferentsiia-2015/sektiia> (дата звернення: 20.09.2025).

9. Махія Т.А. Тенденції розвитку управлінських умінь керівників дошкільних навчальних закладів в умовах інформатизації освіти. *Народна освіта*. 2013. № 1(19). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=112 (дата звернення: 20.09.2025).

10. Наказ Міністерства освіти і науки України Про затвердження професійного стандарту "Керівник (директор) закладу дошкільної освіти" від 28 вересня 2021 року № 620-21 (дата звернення: 02.10.2025).

11. Наказ МОН Про затвердження стандарту вищої освіти України для спеціальності 012 Дошкільна освіта для другого (магістерського) рівня. URL: <https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/vyshcha/standarty/2020/05/2020-zatverd-standart-012-m.pdf> (дата звернення: 02.10.2025).

12. ОПП Дошкільна освіта. Управління закладами дошкільної освіти. Другий (магістерський) рівень вищої освіти. URL: <https://ftp.pdpu.edu.ua/s/iey1s8JjTCFAIBJ?pat h=%2F2025> (дата звернення: 02.10.2025).

REFERENCES

1. Bekh, I.D. (2018). *Osobystist na shlyakhu do dukhovnykh tsinnostey: monohrafiya* [Personality on the path to spiritual values: monograph]. Kyiv–Chernivtsi, 320 p. [in Ukrainian].
2. Dudka, T. & Strilchuk, L. (2025). *Stalyy rozvytok systemy profesynoyi osvity: shlyakh vid teoriyi do praktyky* [Sustainable development of the professional education system: the path from theory to practice]. *Youth & market*, No. 5–6. pp. 49–53. [in Ukrainian].
3. Elbrekht, O.M. (2008). *Naukovo-praktychni osnovy vyshchoyi osvity: monohrafiya* [Scientific and practical foundations of higher education: monograph]. Kyiv, 296 p. [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrayiny Pro doshkilnu osvitu (2024). Law of Ukraine [On preschool education]. Available at: https://ips.ligazakon.net/document/t243788?an=1&ed=2024_11_19 (Accessed 20 Sept. 2025). [in Ukrainian].

ADDRESSING CHALLENGES IN COMPREHENDING SCIENTIFIC ARTICLES FOR NON-LANGUAGE UNDERGRADUATE STUDENTS

5. Zakorchmenna, H.M. (2000). Pidhotovka studentiv do pedahohichnoho menezhmentu v doshkilniy osviti [Preparing students for pedagogical management in preschool education]. *Extended abstract of candidate's thesis*. South Ukrainian State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky. Odesa, 23 p. [in Ukrainian].

6. Kremen, V.H. (2006). Lyudynotsentryzm v osviti: filozofiya novykh pidkhodiv [Human-centrism in education: philosophy of new approaches]. *Pedagogy and psychology of vocational education*. No. 1. pp. 7–18. [in Ukrainian].

7. Lyst MON Ukrainy (2023) vid 24.03.2023 r. No.1/4093-23 "Pro vprovadzhenya profesiynoho standartu (Kerivnyk (dyrektor) zakladu doshkilnoyi osvity)" [On the implementation of the professional standard (Head (director) of a preschool educational institution)]. Available at: <https://ips.ligazakon.net/document/MUS37089> (Accessed 29 Sept. 2025). [in Ukrainian].

8. Matyash, O.I. & Mykhaylenko, L.F. (2014). Psykholoho-pedahohichni osnovy formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutnoho pedahoha [Psychological and pedagogical foundations of the formation of professional competence of a future teacher]. Available at: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/2014-rik/3-mizhnarodna-internet-konferentsiia-2015/sektsiia> (Accessed 20 Sept. 2025). [in Ukrainian].

9. Makhynya, T.A. (2013). Tendentsiyi rozvytku upravlynskykh umin kerivnykiv doshkilnykh navchalnykh zakladiv v umovakh informatyzatsiyi osvity [Trends in the develop-

ment of managerial skills of heads of preschool educational institutions in the context of informatization of education]. *Public education*. No 1(19). Available at: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=112 (Accessed 20 Sept. 2025). [in Ukrainian].

10. Nakaz Minekonomiky (2021). Pro zatverdzhennya profesiynoho standartu "Kerivnyk (dyrektor) zakladu doshkilnoyi osvity" [On approval of the professional standard "Head (Director) of a preschool educational institution"] vid 28 veresnya 2021 roku № 620-21 (Accessed 02 Oct. 2025). [in Ukrainian].

11. Nakaz MON (2020). Pro zatverdzhennya standartu vyshchoyi osvity Ukrainy dlya spetsialnosti 012 Doshkilna osvita druho (mahisterskoho) rivnya [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine on approval of the higher education standard of Ukraine for the specialty 012 Preschool education for the second (master's) level]. Available at: https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/vyshcha/standarty/2020/05/2020-zatverd_standart-012-m.pdf (Accessed 02 Oct. 2025). [in Ukrainian].

12. OPP Doshkilna osvita (2025). Upravlinnya zakladamy doshkilnoyi osvity [EPP Preschool education. Management of preschool educational institutions]. Second (master's) level of higher education. Available at: <https://ftp.pdpu.edu.ua/s/iey1s8JjTCFAIBJ?path=%2F2025> (Accessed 02 Oct. 2025). [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 06.10.2025

UDC 378.016:81'243

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.345879>

Tamara Babenko, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Head of the Foreign Languages Department for Psychology and Sociology Faculties, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4288-6404>

Tetyana Pastushenko, Ph.D. (Philology), Associate Professor,
Head of the Foreign Languages Department for Natural Sciences Faculties, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9826-5004>

ADDRESSING CHALLENGES IN COMPREHENDING SCIENTIFIC ARTICLES FOR NON-LANGUAGE UNDERGRADUATE STUDENTS

In the contemporary landscape of scientific advancement, understanding research literature for higher students from various fields is crucial. Nevertheless, non-language undergraduate psychology students frequently encounter specific obstacles when dealing with the literature in their professionally oriented field because of the journal articles' format, their unfamiliar structure, complex terminology, and lexical peculiarities commonly found in scientific writings. The authors investigate the most frequently met challenges, such as psychological, cognitive, and linguistic, usually faced by students for whom English is a foreign language. Among psychological problems, the authors identify a fear of approaching a research article in the English language, an anxiety about misunderstanding its gist, fear of processing the text and performing some further activities based on the content. The article suggests some methods to prevent psychological problems at the pre-reading stage and raise students' motivation to approach the passage of scientific discourse, proposing the reading strategies to upgrade the ability for comprehension. An important role in improving students' confidence is played by applying the interdisciplinary approach, a scrupulous selection of the assigned articles, learners' background knowledge, and the reading competencies that have already been acquired during the professionally oriented English lessons. The article proposes some teaching strategies for each stage of the reading lesson: pre-reading, while-reading, and post-reading. The application of these strategies increases the student's ability to overcome challenges in comprehending passages of scientific discourse and make use of the most important information in their further learning activities.

Keywords: academic reading; scientific articles; non-language undergraduate students; strategies for overcoming academic reading challenges; motivation methods.

Ref. 7.

Тамара Бабенко, кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов факультетів психології
та соціології Інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4288-6404>

Тетяна Пастушенко, кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов природничих факультетів
Інституту філології Київського національного
університету імені Тараса Шевченка
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9826-5004>

ОКРЕМІ ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У РОЗУМІННІ НАУКОВИХ ТЕКСТІВ СТУДЕНТАМИ-БАКАЛАВРАМИ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У сучасному світі наукового прогресу спроможність студентів закладів вищої освіти читати й розуміти наукову літературу стає ключовою для їхньої подальшої інтеграції у наукове суспільство. Проте студенти першого (бакалаврського) рівня освіти, які навчаються на нефілологічних факультетах, стикаються з багатьма труднощами, коли розпочинають читання наукових статей за спеціальністю, яку здобувають. Формат наукової статті, її структурна організація, формальний стиль, наукова лексика, насиченість термінологією, математичними розрахунками, таблицями й графіками створюють для студентів психології, для яких англійська мова – іноземна, не аби які труднощі. Стаття пропонує шляхи створення мотивації для ознайомлення з дослідницькими доробками та надає методи подолання перешкод, які переважно трапляються у науковому дискурсі. Автори ознайомлюють зі стратегіями, які сприяють покращенню розуміння змісту прочитаного та оперуванню отриманими знаннями у подальшій комунікації. Пропоновані стратегії враховують особливості послідовності роботи над текстом на всіх його етапах: підготовчому, етапі безпосереднього читання з метою розуміння загального змісту та завершальному.

Ключові слова: академічне читання; наукові статті; студенти (бакалаври) нефілологічних спеціальностей; стратегії подолання труднощів академічного читання; методи мотивації.

Introduction. Since one of the objectives of every university is to prepare the next generation of explorers in a specific scientific field, understanding scholarly articles is crucial for students to become integrated into the modern scientific world. Research literature is a useful educational resource; therefore, teaching how to read and absorb information from it becomes an important issue. Non-language-experienced undergraduate students often face particular challenges when interacting with scientific papers due to unfamiliar terminology, article structure, size, investigation methods, diagrams, and charts. Thus, some additional instructions are needed to remove these obstacles and engage students in the academic reading process.

Analysis of recent research and publications. A series of general recommendations for developing academic reading skills that consider different types of readers and various reading goals have been developed by scientists and pedagogues M. Carey, K. Steiner, Jr. Petri (2020); R. Paul and L. Elder (2008), D. Willingham (2008); C. Leist, M. Woolwine & C. Bays (2012). Most of these recommendations are aimed at formation critical reading skills, as indivisible from comprehending scholarly articles (D. Willingham 2008; C. Leist, M. Woolwine & C. Bays 2012). Some authors (R. Pauland, L. Elder 2008) has researched into a theoretical connection between a critical thinking framework and reading skills, and, moreover, investigated the impact of undergraduate' critical thinking on their reading achievements [5].

The interest in academic reading is rather strong not only in the English-speaking world but also in the countries where the English language is foreign, and learners face some extra challenges common to non-language students. Thus, in 2013, there appeared a study on reading anxiety (Al-Shboul et al.) that identified the “constructs” leading to worry and misunderstanding of academic texts in a Jordanian EFL context [1, 38–56]. Based on this study Dardjito et al. (2023) investigated academic reading challenges for non-English major students in the Indonesian university [3]. In Ukraine, some problems of teaching *Academic English* have been recently studied by I. Kharchenko (2023), O. Zabolotna (2022), and Yu. Lyzanetz but the research highlights mainly the issues of academic writing, while the challenges of academic reading remain under-investigated.

This article addresses the most common difficulties that non-linguistic students encounter in processing scientific literature. Among the challenges, we identify psychological, cognitive, and linguistic ones. Besides, we differentiate between the problems that can be evaluated before approaching the reading process and those that may appear in the course of reading. We offer some strategies to increase students' motivation and enhance their comprehension.

Investigating the problem of undergraduates' grasping scientific literature, A. Gonsalez Moralesand, M. Conde Rivera (2022) highlight the necessity of applying an interdisciplinary approach that addresses the students' specialism, because general communica-

tion practice cannot resolve its issues [4, 132]. Speaking about critical thinking based on the previously read scientific passages, Daniel T. Willingham (2008) admits that these skills are not transferable; they work only within the familiar domain of knowledge and practice, and, besides, only background awareness makes the process of reading scientific texts meaningful and fruitful [7, 26]. From this perspective, we regard that academic reading lessons should be based on the texts the content of which refers to the specialism-specific sphere. Under this condition, students are able to make sense of the context, and it removes one of the problems that appear at the pre-reading stage, and, mainly, some kind of agitation and anxiety caused by approaching a text of unfamiliar register. Besides, such a choice integrates academic reading classes into the major disciplines and enriches their subject-specific awareness.

Students' background awareness is preconditioned not only by the subject-specific disciplines, but also by *ESP* (English for specific purposes) program according to which non-language undergraduates study the professionally-oriented English during the whole Bachelor's course. Within the ESP program the students are introduced to the *EAP* module (English for academic purposes). Its Syllabus presupposes the formation of reading, writing, and speaking academic skills. As reading is considered to be a source of information and a starting point for written and spoken communication, we start the module with introducing students to scientific texts the content of which is based on specialty-specific information. Regarding the previous specialism-oriented English classes, the third-year students are able, to some extent, to tackle with scientific content, but, nevertheless, some challenges arise. We differentiate between those which appear at the pre-reading and while-reading stages.

Some difficulties can be evaluated before approaching the reading passage. Psychological problems rather often arise before starting to read and suppress the learner's motivation. The most urgent of these problems is a fear of misunderstanding scholarly articles because of the foreign language. Besides, the length, unfamiliar format, unknown structure, an abundance of diagrams, charts, tables, and mathematical calculations add to this issue. Other obstacles appear may appear during the while-reading stage. Processing scientific passages is always done for some further learning purposes, so under the ability to comprehend stands the ability to process the text critically, which can be blocked by cognitive reasons because the students might be unaware of the issue raised in the article. Linguistic difficulties emerge due to the peculiarities of academic style, such as formal language, arduous vocabulary, complicated terminology, extended paragraphs, and long sentences. The challenges above aggravate the process of comprehending the

content and interfere with the ability to treat the passage of scientific discourse critically.

The answer to the above-mentioned problems is predetermined by the Educational program of the given specialism and the Syllabus of the discipline, but much depends upon the methods of teaching and organization of the practical classes. Considering the approaches to the solution of the identified psychological problems, we regard several factors: interdisciplinary effect, students' background knowledge, and the scrupulous choice of scientific articles. The positive impact of the interdisciplinary effect becomes obvious in the third year of university studies, as the students by this time have acquired knowledge of many specialized disciplines, which relieves the pressure of academic discourse. Besides, the learners have encountered scientific passages in various disciplines, and, though, they are in the native language, the students have acquired the bulk of terminology in the field, most of which is of international origin.

A significant role in overcoming reading psychological challenges plays the previous 210 hours of professionally-oriented language learning introduced since the beginning of the university course. The Syllabus of the discipline "A Foreign Language – English" is specified by the key provisions of the *Concept of Studying Foreign Languages* in Taras Shevchenko National University of Kyiv based on the topics that help the learners delve into the history of psychology, different schools of psychological thought, the contribution of famous scientists to the field and the main branches of psychology. So during the first years of studies, the students perceive lexical items that lay the foundation for forming academic vocabulary skills. Thus, in their third year, the learners can understand and actively use in English some basic terminology of the subject.

A scrupulous choice of articles helps students overcome another aspect of the psychological issue. Under this choice, we mean the approach when several features of a scientific article are observed. Firstly, it is a familiar topic. And here the role of interdisciplinary factors is significant. The acquaintance with the syllabuses of specialized disciplines helps choose an article within the students' competence. If the students have encountered these scientific matters in their specialized subjects or discussed the question in some earlier English lessons, the reading process becomes much more motivated. Moreover, the students seem rather interested in getting more knowledge on the familiar subject and approach the text without any agitation.

A careful choice of the article assists in overcoming the second mentioned problem – a cognitive one. The abundance of mathematical calculations creates difficulties for some students, especially if they did not specialize in mathematics at school. Not all the articles

in psychology contain such calculations, and we can choose out of them. On the other hand, when the passage is to the purpose of the topic, the learners may skip some paragraphs which do not hinder the comprehension of the article as a whole. Another important thing that facilitates comprehension, making the process of reading more conscious and fruitful, is to raise the student's awareness of the typical format of a scholarly article (introduction, methodology, methods, results, discussion, and conclusion), as well as the structural organization of each part and the composition of the paragraphs.

The strategies mentioned above serve to remove some of the linguistic difficulties. Group discussions, implemented at the pre-reading stage, activate the background knowledge on the topic, vocabulary and terminology, and predict the main content of the text. The analyses of the title and keywords contribute to better motivation and further comprehension of the article, removing most of the linguistic load before the reading stage.

A while reading stage is a long-lasting process, as it takes several classes and supposes some hours of self-study. The productivity of the process increases when we read the abstract to the article and discuss it in class, supplying students with all the necessary explanations on the part of its function, terminology, and structure. In any case, we consider to be more reasonable to assign students not more than one or two parts of the article. Special attention should be paid to the introduction, where students identify the topic and objectives. A scrupulous consideration should get the concluding part of the article. Tracing the correlation of the tasks set in the introduction with the results reported in the conclusions contributes to the comprehension of the logic of a scientific article and its structural organization.

The time required to read each structural part of the article depends upon its length, cognitive load, and assigned tasks, with each of them followed by the post-reading activities. Along with the whole group activities, we employ small-group discussions and pair work that foster an environment of collaboration and support. Various types of interaction and sufficient communicative practice ensure the students' awareness of the gist, and result in the writing task–literature review essay–which summarizes the outcomes of both classroom and self-study activities.

Conclusion. Comprehending scientific literature is a crucial skill that holds the potential to unlock academic and professional opportunities for non-language undergraduate students. When dealing with the passages of scientific discourse, the students face challenges of different natures – psychological, cognitive, and lexical. By recognizing and addressing them, the teachers can implement targeted strategies that promote engagement and understanding. Building the academic reading classes on the interdisciplinary approach, applying the background knowledge attained during the previous professionally-oriented English lessons, predicting the difficulties students could face in the reading process, and removing them partially beforehand–these are the strategies we use to equip the undergraduates with the necessary tools to navigate the complexities of scientific literature.

REFERENCES

1. Al-Shboul, M.M., Ahmad, I.S., Nordin, M.S. & Rahman, Z.A. (2013). Foreign language reading anxiety in a Jordanian EFL context: A qualitative study. *English Language Teaching*, 6(6), pp. 38–56. DOI: <https://doi.org/10.5539/elt.v6n6p38>
2. Carey, M.A., Steiner, K.L., Petri, WA Jr. (2020). Ten simple rules for reading a scientific paper. *PLoS Comput Biol*. 2020 Jul 30;16(7):e1008032. DOI: 10.1371/journal.pcbi.1008032. <https://www.researchgate.net/publication/343331371>
3. Dardjito, H., Rolls, N., Setiawan, A. & Sumekto, D.R. (2023). Challenges in reading English academic texts for non-English major students of an Indonesian university. *Studies in English Language and Education*, 10(3), pp. 1290–1308. Available at: <https://pdfs.semanticscholar.org/2f1e/070c4e5ee11445fcf5c17e953e2ce38705a8.pdf>
4. Gonzalez, M.A. & Conde, R.M. (2022). A reading scientific texts at the university. *Methodological recommendations. RCUISRAEL* [online]. Vol. 9, No. 2, pp. 131–147. Epub Aug 10, 2022. ISSN 2631-2786. DOI: <https://doi.org/10.35290/rcui.v9n2.2022.550>.
5. Leist, Woolwine & Bays (2012). The Effects of Using a Critical Thinking Scoring Rubric to Assess Undergraduate Students' Reading Skills. *Journal of College Reading and Learning*, Fall 2012; 43, pp. 31–58. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/271670552>
6. Paul, R. & Elder, L. (2019). A critical approach to scientific thinking. *The Thinker's Guide to Scientific Thinking*, pp. 61–62. DOI: <https://doi.org/10.5771/9781538133842-61>
7. Willingham, Daniel T. (2008) Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach?, *Arts Education Policy Review*, 109:4, 21-32, DOI: 10.3200/AEPR.109.4.21-32. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1001041>

Стаття надійшла до редакції 06.10.2025



“Секрет майстерності в тому, що секрету немає, є просто-напросто талант”.

Ірина Вільде
українська письменниця



Лариса Бачієва, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
Навчально-наукового інституту “Українська інженерно-педагогічна академія”
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0188-6638>

ЗАКОН ПЕРЕНЕСЕННЯ МАСИ ТА ЕНЕРГІЇ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ КУХАРЯ

У статті обґрунтовано можливість застосування закону перенесення маси та енергії як методологічної основи моделювання професійного мислення кухаря під час вирішення проблемних виробничих ситуацій. Представлено моделі мислення фахівця у звичайних та екстремальних умовах праці, що відображають закономірності реалізації цього закону в процесі професійної діяльності. Продемонстровано практичне застосування запропонованого підходу на прикладі вирішення проблемної ситуації щодо здійснення технологічного процесу тушкування в польових умовах.

Ключові слова: професійне мислення кухаря; проблемна виробнича ситуація; екстремальні умови праці.

Табл. 3. Літ. 12.

Larysa Bachieva, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of the Pedagogy, Methodology and Education Management Department,
Kharkiv Vasyl Karazin National University,
Educational and Scientific Institute “Ukrainian Engineering Pedagogics Academy”
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0188-6638>

THE LAW OF MASS AND ENERGY TRANSFER AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR MODELING A CHEF’S PROFESSIONAL THINKING

The article substantiates the possibility of applying the law of mass and energy transfer as a methodological basis for modeling the professional thinking of a cook in solving problem-based production situations. The potential of this law is revealed as a universal principle that explains not only physical processes in food preparation technology but also the cognitive mechanisms of professional thinking under conditions of environmental change, resource scarcity, and the need for rapid decision-making.

The methodological foundation of the study includes the analysis of pedagogical and techno-technological sources, the activity-based approach, and the principles of problem-based learning. The initial premise is the interpretation of the law of mass and energy transfer as a principle of coordination between the driving force (motivational or technological), the resistance of the system (resource, temporal, or physical constraints), and the result of professional activity.

The paper presents two models of a cook’s thinking under ordinary and extreme working conditions. In stable conditions, professional thinking follows a technological logic: system – driving force – resistance – regulation – optimization – result. Under extreme conditions, this structure undergoes transformation: thinking shifts to a compensatory mode and takes the form system – imbalance – driving force – resistance – regulation – control. A practical example of the developed model’s application is presented through a problem situation involving the organization of the stewing process in field conditions with limited resources and adverse environmental factors.

The scientific novelty lies in transferring the law of mass and energy transfer from the technical to the pedagogical domain as a tool for modeling the cook’s professional thinking, enabling the integration of techno-technological and cognitive aspects of professional activity.

The practical value of the results lies in the possibility of using the developed models in vocational education to foster students’ ability to effectively solve production tasks in unstable and extreme working conditions.

Keywords: professional thinking of a chef; problematic production situation; extreme working conditions.

Постановка проблеми. Сучасна професійна діяльність кухарів характеризується зростанням складності й непередбачуваності умов її реалізації. На практиці вона дедалі частіше відбувається в ситуаціях, що мають ознаки екстремальності – під впливом воєнних дій, техногенних аварій, перебоїв у постачанні енергії чи води, порушення транспортно-логістичних ланцюгів [1]. Такі обставини зумовлюють необхідність забезпечення харчування людей за відсутності ста-

більних технологічних процесів, усталених ресурсів і звичних засобів праці.

У подібних умовах професійна компетентність кухаря виходить за межі стандартного розуміння технологічної підготовки. Вона потребує здатності діяти аналітично, гнучко оцінювати змінні фактори середовища, своєчасно виявляти ризики, прогнозувати наслідки технологічних рішень і адаптувати дії до обмежених можливостей. Відтак вирішальне значення набувають когнітивні механізми – систем-

ність, аналітичність, прогностичність і здатність до творчого перетворення технологічного досвіду відповідно до ситуації.

У зв'язку з цим постає потреба у створенні нових методологічних засад опису та формування професійного мислення кухаря, орієнтованого на ефективність і стійкість у кризових умовах. Проте наявні підходи у професійній підготовці переважно зосереджені на технологічній [4] або психологічній стороні діяльності [3], залишаючи поза увагою можливість їх інтеграції на основі універсальних технічних закономірностей.

Отже, існує суперечність між об'єктивною потребою у формуванні цілісного професійного мислення кухаря, здатного забезпечувати раціональне та безпечне вирішення проблемних виробничих ситуацій у нестандартних умовах, і відсутністю методологічної моделі, що поєднує технічні закони з когнітивними процесами професійної діяльності.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Застосування проблемного навчання в закладах освіти перебуває в колі уваги багатьох вітчизняних дослідників В. Павленко та А. Павленко [5] та ін. Зокрема, Т. Пятничук [8, 141] формулює визначення понять “проблемна ситуація”, “навчальна проблема” та “проблемно орієнтоване завдання”. Є. Беляник [2, 17] подає класифікацію проблемних ситуацій і зазначає, що виконання діяльності в екстремальних умовах призводить до порушення сформованих форм психічної регуляції та зумовлюють потребу у формуванні нових її механізмів. На нашу думку, екстремальні умови не лише порушують сформовану регуляцію діяльності, а й вимагають пошуку нових способів її здійснення.

Найбільш сучасні педагогічні дослідження процесу формування практичних навичок вирішення виробничих задач у майбутніх фахівців харчових технологій розглядають його через застосування активних методів навчання, серед яких квест-технології І. Філімонова, Н. Дубова [9].

Вимоги до формулювання проблемних ситуацій у професійній підготовці кваліфікованих робітників визначає Г. Романова та інші. Автори підкреслюють, що навчальні проблеми мають відповідати вимогам: самостійності у вирішенні, змістової відповідності майбутній професійній діяльності, актуальності й пізнавальної привабливості, оптимальній складності, чіткості формулювання, наявності внутрішньої суперечності та відсутності однозначного вирішення [7, 62]. У контексті даного дослідження важливо, щоб здобувачі освіти опанували підходи до самостійного вирішення проблемних ситуацій у процесі навчання, причому зміст ситуацій має відображати реальні ускладнення, з якими можуть зіткнутися майбутні фахівці у професійній діяльності.

Досліджуючи психолого-дидактичний аспект навчальних проблемних ситуацій А. Фурман [10–11] обґрунтовує принцип діалектичної єдності проблемності та діалогічності. На думку автора, проблемність виступає внутрішнім механізмом мислення, що породжує інтелектуальне напруження, тоді як діалогічність виявляє його у зовнішній взаємодії суб'єктів навчання. Виходячи з цього, процес вирішення проблемної ситуації має будуватися як послідовність запитань, що структурують мислення фахівця, спрямовують аналіз умов діяльності та забезпечують досягнення цілі.

Зарубіжні дослідники у процесі вирішення проблемних ситуацій звертають увагу на необхідність застосування міждисциплінарних підходів. Зокрема, Y. Wu, X. Lu та C. Lin [12] підкреслюють, що подолання сучасних професійних і соціальних викликів потребує розвитку когнітивної гнучкості та здатності фахівців мислити інтегративно, виходячи за межі окремої спеціалізації. Науковці наголошують, що інтегративне мислення є компетентністю вищого рівня, яка поєднує аналітичний і творчий підходи, забезпечуючи синтез різних ідей, знань і досвіду для цілісного розуміння й інноваційного вирішення проблем.

Отже, аналіз сучасних досліджень дає підстави стверджувати, що ефективне вирішення навчальних (в умовах освітнього процесу закладу освіти) та виробничих проблемних ситуацій (у майбутній професійній діяльності) потребує формування в здобувачів освіти здатності самостійно визначати послідовність дій і застосовувати алгоритмічні підходи до прийняття рішень. Такий процес має ґрунтуватися на підході, який інтегрує когнітивні закономірності з технічними принципами функціонування виробничих систем, забезпечує підтримку мисленнєвої діяльності та розгортається через систему запитань.

Мета статті. Обґрунтувати можливість застосування закону перенесення маси та енергії як методологічної основи моделювання мислення кухаря під час вирішення проблемних виробничих ситуацій, а також представити моделі мислення фахівця у звичайних та екстремальних умовах професійної діяльності й продемонструвати їх практичне застосування на конкретному прикладі.

Виклад основного матеріалу. Усі технологічні процеси харчового виробництва базуються на закономірностях перенесення маси та енергії, які визначають рух речовини, тепла чи окремих компонентів між середовищами. У гідромеханічних, теплових і масообмінних процесах ефективність залежить від співвідношення між рушійною силою (різницею потенціалів) і опором середовища: чим більша різниця потенціалів і менший опір, тим інтенсивніше відбувається передавання маси або енергії [6].

ЗАКОН ПЕРЕНЕСЕННЯ МАСИ ТА ЕНЕРГІЇ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ КУХАРЯ

Таким чином, закон перенесення маси та енергії разом із принципом рушійної сили є універсальною основою для пояснення перебігу всіх виробничих процесів харчового виробництва. Його прикладне значення полягає у можливості регулювання технологічних операцій: змінюючи величину рушійної сили (наприклад, температуру чи тиск) або знижуючи опір системи (подрібненням продуктів, перемішуванням, інтенсифікацією теплообміну), можна досягти необхідної швидкості та ефективності процесу.

У педагогічному контексті цей закон може бути використаний як модель професійного мислення кухаря у процесі вирішення проблемних виробничих ситуацій. Різниця потенціалів у цьому випадку інтерпретується як дисбаланс у професійній діяль-

ності (нестача ресурсів, обмеженість обладнання, зміна умов). Рушійну силу слід розглядати не лише як “основне джерело руху процесу” у технічному аспекті, а й як внутрішню або зовнішню мотивацію, що спонукає кухаря до пошуку рішення. Опір системи може поставати у вигляді обмежень: дефіциту часу, складних умов праці, фізичного виснаження кухаря чи комунікативних бар’єрів під час роботи в команді.

Мислення фахівця, за аналогією з кінетичним рівнянням, розгортається як прагнення зменшити опір і посилити рушійну силу, досягаючи рівноваги та оптимального результату в процесі вирішення професійних завдань. Модель мислення кухаря щодо реалізації зазначеного закону у звичайних умовах праці наведено у таблиці 1.

Таблиця 1

Модель мислення (на основі закону перенесення маси та енергії) у професійній діяльності кухаря

Етап мислення	Запитання	Орієнтація діяльності
Визначення системи	Які процеси перенесення відбуваються під час приготування?	Розрізняє теплові (передача тепла), масообмінні (випаровування, розчинення) та механічні (перемішування) процеси
Виявлення рушійної сили	Що є основним джерелом руху процесу?	Визначає рушійну силу – різницю температур (нагрівання), тиску (закипання), концентрацій (соління, маринування)
Визначення опору	Що перешкоджає ефективному перебігу процесу?	Враховує теплоємність, щільність, структуру, вологість продуктів як чинники опору перенесенню
Регуляція параметрів	Як можна посилити рушійну силу або зменшити опір?	Регулює температуру, час, швидкість перемішування, ступінь подрібнення для інтенсифікації процесу
Досягнення оптимального перебігу	Чи забезпечено потрібну швидкість і якість процесу?	Контролює рівномірність прогріву, ступінь готовності, органолептичні показники якості
Перевірка результату	Чи відповідає результат очікуваним стандартам?	Порівнює кінцевий продукт із технологічними вимогами щодо смаку, консистенції та безпечності

Отже, у звичайних умовах професійної діяльності кухар мислить у межах стабільної системи: визначає процеси перенесення, фіксує рушійну силу та можливі опори, регулює параметри й контролює результат. Така послідовність мислення забезпечує оптимальну швидкість і якість технологічних операцій, сприяє дотриманню стандартів приготування та безпечності страв. Логіка професійного мислення у цьому випадку відтворює універсальну закономірність перебігу технологічних процесів: “система – рушійна сила – опір – регуляція – оптимізація – результат”, що є відображенням принципів закону перенесення маси та енергії у когнітивній діяльності фахівця.

Відповідно до діяльнісного підходу, мислення кухаря під час вирішення проблемних виробничих ситуацій в екстремальних умовах праці ґрунтується на усвідомленні цілісності системи, яка включає предмет (продукти, інгредієнти), об’єкт (технологічний процес), засоби (обладнання та інструмен-

ти), умови середовища (умови діяльності), продукт або результат (вимоги до якості страви) і самого суб’єкта діяльності (кухаря як виконавця та регулятора процесу).

У екстремальних умовах ця система перебуває в нестабільному стані, що вимагає від фахівця здатності виявляти порушення рівноваги, визначати рушійні сили процесу та ефективно регулювати параметри для досягнення прийняттого результату. Модель мислення (на основі закону перенесення маси та енергії) у екстремальних умовах праці кухаря наведено у таблиці 2.

У екстремальних умовах праці мислення кухаря розгортається як постійне виявлення дисбалансів і пошук шляхів їх компенсації. Логіка цього процесу відтворює закон перенесення маси та енергії: “система – дисбаланс – рушійна сила – опір – регуляція – контроль”. Завдяки такому підходу забезпечується не лише технологічна ефективність, а й адаптивність до непередбачуваних впливів зовнішнього середовища.

Таблиця 2

**Модель мислення (на основі закону перенесення маси та енергії)
у екстремальних умовах праці кухаря**

Етап мислення	Запитання	Орієнтація діяльності
Визначення системи	Який процес відбувається і які умови його оточують?	Аналізує стан продуктів харчування, технологічного процесу, обладнання, умов середовища та власного фізичного стану
Виявлення дисбалансу	Що стало причиною порушення процесу?	Визначає, у якій складовій системи виникла нестабільність: якості продуктів харчування, у технології, роботі обладнання, зовнішніх умовах чи стані суб'єкта
Виявлення рушійної сили	Яка сила змушує систему змінюватися?	Встановлює основний чинник змін і його вплив на технологічний процес, умови праці та особисту готовність діяти
Визначення опору	Що перешкоджає стабілізації процесу?	Виявляє обмеження, що перешкоджають стабілізації системи на рівні технології, обладнання, середовища або суб'єкта
Регуляція параметрів	Як знизити опір чи посилити рушійну силу?	Коригує технологічні та організаційні параметри, оптимізує взаємодію всіх компонентів системи
Досягнення оптимального перебігу	Чи вдалося стабілізувати процес і зберегти якість?	Здійснює контроль перебігу технологічних процесів, оцінює безпечність та прийнятність результату в наявних умовах
Контроль результату	Чи вдалося досягти прийняттого стану?	Оцінює стабільність системи, безпечність і якість продукту (результату) діяльності

Наведемо приклад застосування зазначеної моделі мислення для вирішення конкретної виробничої ситуації професійної діяльності кухаря в екстремальних умовах праці.

Ситуація. В польових умовах кухар розпочав приготування страв методом тушкування, який потребує тривалого підтримання стабільної помірної температури. У наявних умовах це завдання ускладнюється: вогонь гасне, паливо швидко згорає, а зов-

нішні фактори (вітер та дощ) переривають процес. У результаті страва залишається недоготованою та втрачає смакові властивості. Постає завдання: як організувати тушкування, коли немає умов для тривалого збереження потрібної температури.

Модель мислення (на основі закону перенесення маси та енергії) у екстремальних умовах праці кухаря для вирішення проблемної виробничої ситуації наведено у таблиці 3.

Таблиця 3

**Модель мислення (на основі закону перенесення маси та енергії) у вирішенні проблемної
виробничої ситуації у екстремальних умовах праці кухаря**

Етап мислення	Запитання	Орієнтація діяльності
Визначення системи	У яких умовах відбувається процес тушкування і які його складові?	Аналізує систему "тепло – продукт – середовище": доступне джерело тепла, посуд, кількість палива, погодні умови, захист вогню, тривалість процесу
Виявлення дисбалансу	Що забезпечує підтримання процесу тушкування?	Усвідомлює, що рушійною силою є передача теплової енергії від джерела до продукту через середовище; оцінює її нестійкість через зовнішні впливи
Виявлення рушійної сили	Що заважає стабільному перенесенню тепла?	Виявляє опір системи: непостійність горіння, втрати тепла через вітер, дощ, нестачу палива, нещільне прилягання кришки, тонкостінний посуд тощо
Регуляція параметрів	Як можна зменшити опір або компенсувати нестачу рушійної сили?	Приймає рішення: використовує жар або вугілля замість відкритого вогню; утеплює посуд; створює вітрозахисний екран; змінює технологію (попереднє обсмаження, подальше томління в термоізолюваній ємності)

**ЗАКОН ПЕРЕНЕСЕННЯ МАСИ ТА ЕНЕРГІЇ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА МОДЕЛЮВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ КУХАРЯ**

Продовження таблиці 3

Досягнення оптимального перебігу	Як забезпечити рівномірне тушкування без постійного нагріву?	Застосовує методи акумуляції тепла (укутування, використання казана, термоконтейнера), перевіряє рівномірність прогріву продукту
Контроль результату	Чи досягнуто потрібної якості та безпечності страви?	Оцінює ступінь готовності, аромат, консистенцію, температуру всередині продукту; за потреби – проводить коротке доведення до готовності або повторне прогрівання

Отже, процес мислення кухаря під час вирішення проблемної ситуації, пов'язаної з неможливістю підтримання стабільної температури під час тушкування, відбувається як послідовність усвідомлених дій, спрямованих на відновлення теплового балансу системи та досягнення прийняттого технологічного результату.

На першому етапі (визначення системи) кухар здійснює аналіз усіх складових процесу тушкування. Він оцінює стан доступного джерела тепла, властивості посуду, кількість палива, погодні умови, тривалість процесу, а також власний фізичний і психоемоційний стан. Таким чином формується цілісне уявлення про систему “тепло – продукт – середовище”. Далі, на етапі виявлення дисбалансу, кухар усвідомлює, що підтримання процесу тушкування забезпечується передачею теплової енергії від джерела до продукту, а будь-яке порушення цієї передачі – наслідок ослаблення рушійної сили. Він фіксує нестійкість температурного режиму, спричинену зовнішніми факторами (вітер та дощ), що призводить до порушення рівноваги в системі.

На етапі виявлення рушійної сили кухар уточнює чинники, які визначають інтенсивність процесу теплопередачі. Він розглядає різницю температур між джерелом тепла і продуктом як головну рушійну силу, що зумовлює рух енергії, і водночас усвідомлює власну внутрішню мотивацію – бажання зберегти якість страви попри складні умови. У цей момент технічна рушійна сила поєднується з психологічною, створюючи комплексний імпульс до дії. У подальшому, кухар аналізує перешкоди, які ускладнюють стабільний перебіг процесу. Він встановлює, що основними чинниками опору є неоптимальність горіння, втрати тепла через вітер або дощ. Цей етап має діагностичний характер і спрямований на усвідомлення меж системи, які обмежують можливості для дії.

Переходячи до етапу регуляції параметрів, кухар розробляє компенсаторні стратегії. Зазначимо, що у процесі вирішення проблемних виробничих ситуацій у екстремальних умовах праці, їх може бути декілька. Отже, він може змінити технологію процесу (використати жар або вугілля замість відкритого вогню); створити вітрозахисні екрани; утеплити посуд; здійснити комбінування технологій (наприклад, попереднє обсмаження з подальшим томлінням у закритій термоємності). Усі ці дії спря-

мовані на зниження опору системи й підсилення рушійної сили.

На етапі досягнення оптимального перебігу процесу кухар контролює рівномірність теплової обробки продукту. Він застосовує методи акумуляції тепла (укутування, використання термоконтейнера чи казана зі щільною кришкою), підтримує баланс між витратою енергії та якістю страви.

Завершальний етап (контроль результату) полягає у зіставленні фактичного стану страви з очікуваним технологічним результатом. Кухар оцінює ступінь готовності, аромат, консистенцію, температуру всередині продукту, а за потреби проводить коротке доведення до готовності. Таким чином завершується цикл мислення, спрямований на відновлення рівноваги системи через гнучке регулювання взаємодії між рушійною силою, опором і результатом.

Отже, застосування закону перенесення маси та енергії у професійному мисленні кухаря сприяє усвідомленому керуванню процесами приготування їжі, перетворюючи інтуїтивні дії на цілеспрямовану, науково обґрунтовану діяльність.

Завдяки цьому закону кухар розуміє, що кожен технологічний процес – це система взаємодії джерела енергії, продукту, середовища та суб'єкта, де ефективність залежить від рівноваги між рушійною силою (різницею потенціалів, що забезпечує рух процесу) та опором системи (фізичними, технологічними чи психологічними обмеженнями). Таке мислення дозволяє фахівцеві прогнозувати наслідки своїх дій, знаходити шляхи компенсації енергетичних втрат, раціонально використовувати ресурси та зберігати якість страв навіть у непередбачуваних умовах. У польових або екстремальних ситуаціях це проявляється у здатності регулювати процеси – змінювати технологію, адаптувати інструменти, контролювати температуру, тривалість приготування тощо.

Висновки. Закон перенесення маси та енергії з принципом рушійної сили має універсальне значення як для технічних, так і для когнітивних систем. Його застосування у професійному мисленні кухаря забезпечує цілісне розуміння процесів приготування їжі як взаємодії між енергією, матерією та людиною. Усвідомлення співвідношення між рушійною силою (внутрішньою мотивацією або технологічними умовами) й опором системи (дефіцитом ресурсів, часу чи впливом середовища)

дозволяє ефективно регулювати процес навіть у складних чи екстремальних умовах.

Мислення кухаря при цьому набуває системного характеру: він аналізує ситуацію, визначає рушійні сили, оцінює опір, коригує параметри й контролює результат. Такий підхід сприяє розвитку аналітичності, адаптивності та саморегуляції, забезпечуючи професійну стійкість і здатність діяти продуктивно в складних умовах праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бачієва Л. Екстремальні умови професійної діяльності кухарів: характеристика та особливості. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка та психологія*. 2025. Вип. 2. С. 50–61.

2. Белясник Є.В. Проблема ситуація, як структурна одиниця проблемного навчання. Типи проблемних ситуацій. Навчальна проблема. *Сучасні проблеми експериментальної, теоретичної фізики та методики навчання фізики*, 2020. С. 15–19.

3. Діагностика професійної життєстійкості та психофізіологічної стійкості: методичні рекомендації. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 58 с.

4. Корсак Р. Інноваційні підходи у підготовці фахівців з готельно-ресторанної справи: досвід України та Чехії. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 75. Том 2. С. 211–218.

5. Павленко В.В., Павленко А.В. Організація проблемного навчання учнів на уроках “Технології”. *Формування компетентностей обдарованої особистості в системі позашкільної та вищої освіти*. 2023. Вип. 1. С. 320–334. DOI: <https://doi.org/10.18372/2786-823.1.17514>

6. Процеси і апарати харчових виробництв: підручник / О.І. Черевко, А.М. Поперечний. 2-е видання, доп. та випр. Харків: Світ Книг, 2014. 495 с.

7. Педагогічні технології у професійній підготовці кваліфікованих робітників: довідник / Романова Г.М., Артюшина М.В., Слатвінська О.А. Київ : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2015. 87 с.

8. Пятничук Т.В. Застосування екоорієнтованої технології проблемного навчання у підготовці майбутніх робітників будівельної галузі. *Професійна педагогіка*. 2022. Вип. 1 (24). С. 138–144. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.24.138-144>

9. Філімонова І., Дубова, Н. Формування практичних навичок вирішення виробничих задач у майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 2025. № 2. С. 122–129. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2025.332142>

10. Фурман А.В. Методика застосування проблемних ситуацій на уроці. У кн.: *Проблемні ситуації в навчанні*. Київ, 1991. С. 67–152.

11. Фурман А.В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: монографія. Тернопіль: Астон, 2007. 164 с.

12. Wu Y., Lu X., Lin C. Bridging disciplines: enhancing integrative thinking via collaborative problem-based learning in higher education. *Thinking skills and creativity*. 2025. Vol. 58. P. 101939. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.10.1939>

REFERENCES

1. Bachiieva, L. (2025). Ekstremalni umovy profesiinoi diialnosti kukhariv: kharakterystyka ta osoblyvosti [Extreme conditions of cooks' professional activity: characteristics and specifics]. *Scientific notes of the Lviv State University of Life Safety: Pedagogy and Psychology*, No. 2, pp. 50–61. [in Ukrainian].

2. Bieliasnyk, Ye.V. (2020). Problemna sytuatsiia yak strukturna odynytisia problemnoho navchannia. Typy problemnykh sytuatsii. Navchalna problema [Problem situation as a structural unit of problem-based learning. Types of problem situations. Learning problem]. *Modern problems of experimental, theoretical physics and physics teaching methods*, pp. 15–19. [in Ukrainian].

3. Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuks NAPN Ukrainy (2024). Diahnostyka profesiinoi zhyttiistiikosti ta psykhoфизиологічної стійкості: metodychni rekomendatsii [Diagnostics of professional resilience and psychophysiological stability: methodological recommendations]. Kyiv, 58 p. [in Ukrainian].

4. Korsak, R. (2024). Innovatsiini pidkhody u pidhotovtsi fakhivtsiv z hotelno-restoranoi spravy: dosvid Ukrainy ta Chexkii [Innovative approaches in the training of hotel and restaurant specialists: the experience of Ukraine and the Czech Republic]. *Current issues in the humanities*, No. 75, Vol. 2, pp. 211–218. [in Ukrainian].

5. Pavlenko, V.V. & Pavlenko, A.V. (2023). Orhanizatsiia problemnoho navchannia uchniv na urokakh “Tekhnolohii” [Organization of problem-based learning of students in “Technology” lessons]. *Formation of competencies of a gifted individual in the system of extracurricular and higher education*, No. 1, pp. 320–334. DOI: <https://doi.org/10.18372/2786-823.1.17514> [in Ukrainian].

6. Cherevko, O.I. & Poperechnyi, A.M. (2014). Protseyi i aparaty kharchovykh vyrobnytstv [Processes and apparatus of food production]. (2nd ed., rev. and enl.). Kharkiv, 495 p. [in Ukrainian].

7. Romanova, H.M., Artiushyna, M.V. & Slatvinska, O.A. (2015). Pedahohichni tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi kvalifikovanykh robitnykiv: dovidnyk [Pedagogical technologies in the professional training of skilled workers: handbook]. Kyiv, 87 p. [in Ukrainian].

8. Piatnychuk, T.V. (2022). Zastosuvannia ekooriento-vanoi tekhnolohii problemnoho navchannia u pidhotovtsi maibutnikh robitnykiv budivelnoi haluzi [Application of eco-oriented problem-based learning technology in training future construction workers]. *Professional pedagogy*, No. 1(24), pp. 138–144. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.24.138-144> [in Ukrainian].

9. Filimonova, I. & Dubova, N. (2025). Formuvannia praktychnykh navychok vyrishennia vyrobnychykh zadach u maibutnikh fakhivtsiv profesiinoi osvity u haluzi kharchovykh tekhnolohii [Formation of practical skills in solving production tasks among future vocational education specialists in food technologies]. *Collection of scientific papers of Uman State Pedagogical University*, No. 2, pp. 122–129. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2025.332142> [in Ukrainian].

10. Furman, A.V. (1991). Metodyka zastosuvannia problemnykh situatsii na urotsi [Methodology of using problem situations in class]. *Problem Situations in Learning*, Kyiv, pp. 67–152. [in Ukrainian].

11. Furman, A.V. (2007). Teoriia navchalnykh problemnykh situatsii: psykholoho-dydaktychnyi aspekt [Theory of

**АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ У ЛІЦЕЙСТІВ ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ
СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВІЙСЬКОВОГО ПРОФІЛЮ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-
КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

educational problem situations: psychological and didactic aspect]. Ternopil, 164 p. [in Ukrainian].

12. Wu, Y., Lu, X., & Lin, C. (2025). Bridging disciplines: Enhancing integrative thinking via collaborative problem-

based learning in higher education. *Thinking Skills and Creativity*, Vol. 58, p. 101939. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101939> [in English].

Стаття надійшла до редакції 25.10.2025

УДК 371.01:004.9

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.346702>

Леонід Олійник, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
начальник науково-методичного відділу
аналізу та прогнозу освітньої діяльності
Національного університету оборони України
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7375-1281>

**АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ У ЛІЦЕЙСТІВ ЗАКЛАДІВ
СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВІЙСЬКОВОГО ПРОФІЛЮ ЗАСОБАМИ
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Обґрунтовано активізацію пізнавального інтересу ліцейстів закладів спеціалізованої середньої освіти військового профілю засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Виокремлено основні психолого-педагогічні умови, що сприяють розвитку у ліцейстів закладів спеціалізованої середньої освіти військового профілю інтересу до навчально-пізнавальної діяльності та засвоєнню навчального матеріалу.

Розглянуто фактори, що сприяють активізації пізнавального інтересу ліцейстів закладів спеціалізованої середньої освіти військового профілю засобами інформаційно-комунікаційних технологій навчання які внесли ряд суттєвих змін у діяльність ліцейстів шляхом впровадження пошуків розв'язування завдання (особливо при використанні імітаційних і моделюючих навчальних програм), отримання допомоги на різних етапах розв'язування завдань і появою реальної можливості наочно уявити наслідки своїх дій, надання можливостей долучитися до дослідницької роботи.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології; ліцейсти; активізація пізнавальної діяльності; мотивація; комп'ютерне навчання; заклад спеціалізованої середньої освіти військового профілю; навчальна діяльність.

Літ. 9.

Leonid Oliinyk, Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Research Fellow,
Head of the Scientific and Methodological Department
for Analysis and Forecasting of Educational Activities,
National Defense University of Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7375-1281>

**STIMULATING COGNITIVE INTEREST AMONG LYCEUM CADETS OF MILITARY-PROFILE
SPECIALIZED SECONDARY EDUCATION SCHOOLS THROUGH INFORMATION AND
COMMUNICATION TECHNOLOGIES**

The article substantiates the activation of cognitive interest among lyceum students in military-profile specialized secondary education institutions by means of information and communication technologies (ICT). Based on an analysis of the scholarly thesaurus, the methodological essence of the concept of "cognitive interest" is defined. In addition, the principal psychological and pedagogical conditions that foster lyceum students' interest in learning and cognitive activity, as well as their mastery of instructional material, are identified. Each condition is characterized, and the components of its content that positively influence the activation of students' cognitive interest through ICT are delineated.

It is noted that the use of ICT creates opportunities to qualitatively transform the nature of learning tasks in terms of content, form, and level of difficulty.

The integrated use of diverse instructional tools contributes to the creation of a favorable cognitive environment. Combining traditional forms and modes of classroom work with computer support enables maximal differentiation and individualization of learning, making the educational process creative and inquiry-based. The application of information technologies reduces the time required to study a topic and increases students' perception and understanding of the material.

Factors that promote the activation of cognitive interest through ICT-based instruction are examined; these have introduced a number of significant changes into students' activity by encouraging the search for solutions to problems (especially when using simulation and modeling software), providing assistance at various stages of problem solving, affording a realistic visualization of the consequences of one's actions, and offering opportunities to engage in research work.

Keywords: information and communication technologies; lyceum cadets; stimulation of cognitive interest; motivation; computer-based learning; specialized secondary school with a military profile; learning activity.

Постановка проблеми. Сучасний освітній процес у закладах спеціалізованої середньої освіти військового профілю вибудовується як партнерська взаємодія вчителя й ліцеїста, де останній розглядається не як пасивний об'єкт педагогічного впливу чи накопичувач знань, а як повноправний суб'єкт пізнавальної діяльності, чия ініціативність і відповідальна участь істотно детермінують результати навчання. Відтак проблема активізації пізнавальної діяльності ліцеїстів зберігає високу актуальність і перебуває у фокусі міждисциплінарних досліджень педагогіки та психології. Вивчення психолого-педагогічних аспектів навчально-пізнавальної активності ліцеїстів є одним з найважливіших напрямів у розв'язанні завдань підвищення ефективності освітнього процесу й якості підготовки офіцерських кадрів. Для виконання цього завдання, на думку педагогічних дослідників, необхідно здійснювати пошуки нових шляхів та методів активізації навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається.

Аналіз результатів останніх досліджень і публікацій. У трактуванні В. Бикова інформаційно-комунікаційна технологія в освіті постає як комп'ютерно орієнтована складова педагогічної технології, що репрезентує формалізовану модель певного компонента змісту навчання та методики його подання. Її реалізація забезпечується педагогічними програмними засобами й передбачає використання комп'ютера, комп'ютерно орієнтованих засобів навчання та мережеских комунікацій для розв'язання дидактичних завдань (або їх окремих фрагментів) у межах навчального процесу [1, 141].

Науковець Р. Гуревич, у руслі підходу попереднього автора, трактує інформаційно-комунікаційні технології навчання як різновид комп'ютерної технології, тобто як педагогічно спрямовану модифікацію комп'ютерно орієнтованих засобів і процедур, інтегрованих у навчальний процес [3, 304].

Як слушно підкреслюють В. Ягупов і В. Кива, становлення інформаційного суспільства радикально трансформує всі сфери суспільної життєдіяльності, зокрема систему освіти. Провідну роль у цих змінах відіграють ІКТ, які розширюють доступ громадян до різноманітних освітніх послуг і виступають каталізатором модернізації освіти на всіх рівнях, у тому числі й військової, що є невід'ємною складовою державної освітньої системи та забезпечує підготовку офіцерських кадрів за визначеними освітніми та освітньо-кваліфікаційними рівнями. Відтак військова освіта має гарантувати підготовку компетентних фахівців, спроможних підтримувати боєздатність і боєготовність Збройних Сил України [9, 249].

Отже, **мета статті** полягає у визначенні процесу активізації пізнавального інтересу ліцеїстів закладів спеціалізованої середньої освіти військового про-

філю засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Виклад основного дослідницького матеріалу. Запровадження новітніх інформаційних технологій у освітній процес закладу спеціалізованої середньої освіти військового профілю зумовлює методологічне переосмислення традиційної дидактичної системи – її змісту, методів і організаційних форм – за незмінності стратегічних освітніх цілей. Нормативну рамку такої трансформації визначає Наказ Міністерства оборони України № 444 від 15.08.2019, згідно з яким Ліцей є державним закладом спеціалізованої освіти III ступеня військового профілю та забезпечує військово-професійну спрямованість навчання, поглиблену й посилену фізичну підготовку, виховання готовності до військової служби, здобуття повної загальної середньої освіти ліцеїстами, а для 8–9 класів – базової середньої освіти [4].

На думку В. Ягупова навчання в галузі інформаційно-комунікаційних технологій має бути динамічним і постійним, оскільки цифрові сервіси та інструменти систематично та швидко оновлюються і вдосконалюються. В результаті необхідно постійно вдосконалювати свої навички та вміння роботи зі засобами інформаційно-комунікаційних технологій відповідно до змін, що відбуваються в інформаційному суспільстві [7].

У контексті закладів спеціалізованої середньої освіти військового профілю пізнавальний інтерес виступає базовою передумовою ефективності як організованого навчання, так і самонавчання ліцеїстів. Як внутрішній мотиваційний конструкт, укорінений у вродженій потребі пізнання, він визначає інтенсивність і сталість навчальної активності; натомість його дефіцит слугує індикатором системних недоліків у проектуванні та реалізації освітнього процесу.

В рамках комп'ютеризованого навчання ключовим поняттям є модель здобувача освіти, що охоплює рівень попередніх знань, індивідуально-психологічні характеристики, професійні орієнтації та, зокрема, готовність до навчання з використанням ІКТ. Узагальнення досліджень застосування комп'ютерних (цифрових) навчальних систем засвідчує: результативність їх використання детермінується передусім мотивацією та рівнем опанування змісту. Відтак цілеспрямоване підвищення навчальної мотивації є необхідною умовою зростання якості засвоєння знань, формування готовності й здатності ліцеїстів до виконання творчих, дослідницько-пошукових завдань, а також підвищення ефективності використання цифрових освітніх середовищ і інструментів у військово-орієнтованому навчанні [6, 159].

Значним фактором підвищення ефективності навчання є забезпечення високого ступеню пізна-

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ У ЛІЦЕЇСТІВ ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВІЙСЬКОВОГО ПРОФІЛЮ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

вальної мотивації навчання здобувачів освіти, необхідні для їх ефективного використання [5, 159].

Мотивація на думку вченого В. Ягупова – це внутрішній стан здобувача освіти, що його спонукає до навчальної діяльності та становлення її суб'єктом, визначає цілі, інтереси, потреби, настанови, орієнтації тощо. Цінності та мотивація є вирішальними чинниками успішності ліцеїста, оскільки вона впливає на рівень зосередженості, наполегливості, самоконтролю, самооцінювання та самоформування здобувача освіти як “суб'єкта навчальної діяльності в інформаційному суспільстві” [8, 203].

В Українському педагогічному словнику (С. Гончаренко) “інтерес” у психологічному та педагогічному вимірах визначається як спосіб вияву пізнавальної потреби, що зумовлює спрямованість особистості на усвідомлення цілей діяльності й тим самим полегшує орієнтацію в новій інформації, опанування фактами та більш повне, глибоке відтворення дійсності. Ознаками стійкості інтересу виступають тривалість його збереження та інтенсивність переживання. У ширшому, повсякденному вжитку інтерес трактується як будь-яка цілеспрямована увага до значущого для людини об'єкта чи виду діяльності [2, 147].

Крім цього, визначено й охарактеризовано поняття “інтерес у навчанні”. Це – “активне пізнавальне ставлення учнів до навчання і праці, його виховання й методичне використання. Інтерес є одним з найістотніших стимулів набуття знань, розширення кругозору. При наявності інтересу знання засвоюються ґрунтовно, міцно; при відсутності інтересу навчальний матеріал засвоюється важко, часто формально, не знаходить застосування в житті, легко і швидко забувається...” [2, 147–148].

Серед основних психолого-педагогічних умов, що сприяють розвитку у ліцеїстів інтересу до навчально-пізнавальної діяльності та засвоєнню навчального матеріалу визначаємо:

- формування тривалої мотивації до навчання на основі прищеплення любові до професії захисника Батьківщини та військово-професійного спрямування предметів навчання;

- забезпечення наукового обґрунтування й повної відповідності структури та змісту навчання кінцевій меті й завданням підготовки ліцеїста;

- забезпечення безперервного, науково-обґрунтованого нарощування знань, умінь і навичок ліцеїстів у процесі всіх етапів підготовки у закладі спеціалізованої середньої освіти військового профілю;

- проведення психолого-педагогічних досліджень та експериментів з метою пошуку ефективних засобів формування потреб і здібностей до активного навчання;

- тренування пам'яті;

- широке впровадження в освітньому процесі навичок самостійної роботи як ефективного засобу управління навчально-пізнавальною діяльністю ліцеїстів, розвитку в них інтересу до навчання та індивідуалізації процесу навчання в цілому;

- широка комп'ютеризація, інформатизація навчання, перехід до освітньо-інформаційних середовищ;

- застосування засобів навчання, що сприяють розвитку у ліцеїстів інтересу до навчання, самостійності й творчих здібностей;

- висока психолого-педагогічна майстерність учителя закладу спеціалізованої середньої освіти військового профілю;

- формування у ліцеїстів умінь і навичок навчатися самостійно, самоорганізації та самоконтролю, наукової організації навчальної праці;

- забезпечення освітнього процесу широким спектром дидактичних і навчально-методичних матеріалів;

- постійне вдосконалення матеріально-технічної бази, методики її застосування.

Виходячи із зазначеного, необхідно визначати, як сприяти постійній активності пізнавального інтересу у ліцеїстів, який вплив на підвищення у них пізнавального інтересу здійснює застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій та комп'ютеризація в освітньому процесі. Вищезазначене пов'язане із завданням щодо реформування освіти середньої школи, яким передбачається створення єдиної системи інформаційного забезпечення освіти середньої школи, її інтегрування у відповідну державну систему. На часі впровадження в освітній процес закладу спеціалізованої середньої освіти військового профілю нових інформаційно-комунікативних технологій.

Основу нової інформаційно-комунікативної технології складає сучасна комп'ютерна техніка, програмне забезпечення і розвинуті комунікації. Її характеризують три головні властивості: інтегрованість, гнучкість та інтерактивність. У сучасній освітній практиці, зокрема в закладах спеціалізованої середньої освіти військового профілю, інформаційно-комунікаційні технології розглядаються як універсальний інструмент підтримки пізнавальної діяльності завдяки їхнім розвинутим можливостям оброблення даних. Інформаційно-комунікаційні технології забезпечують повний цикл роботи з інформацією: її фіксацію та зберігання, швидке вилучення, впорядкування й порівняння, трансформацію (модифікацію), передавання та приймання, а також автоматизований аналіз. Такий функціонал підвищує точність і оперативність навчальної діяльності, створюючи умови для розв'язання більш складних, у тому числі дослідницьких, завдань.

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ У ЛІЦЕЇСТІВ ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВІЙСЬКОВОГО ПРОФІЛЮ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Ключовою перевагою інформаційно-комунікаційних технологій є їхня гнучкість та інтерактивність. Цифрові засоби дають змогу не лише відтворювати традиційні методи навчання, а й надавати навчанню дослідницького характеру, адаптуючи подання матеріалу до індивідуальних особливостей ліцеїста (рівня підготовки, темпу засвоєння, когнітивного стилю). На відміну від статичних медіа (підручники, телевізійні програми, відеофільми), інформаційно-комунікаційні технології забезпечують миттєвий зворотний зв'язок на дії здобувача освіти, підтримують персоналізовані траєкторії та темп навчання, що сприяє формуванню стійкої мотивації, розвитку саморегуляції та підвищенню результативності опанування навчального матеріалу.

Можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій для навчання безмежні. Їхня загальнодоступність привела до фундаментальних змін у навчальних програмах, до більш повного розв'язання проблем освіти, до розширення можливостей самоосвіти.

Наукові дослідження, проведені у закладах спеціалізованої середньої освіти військового профілю, свідчать про те, що нові інформаційні технології навчання внесли ряд суттєвих змін у діяльність ліцеїстів:

більші можливості для пошуку шляхів розв'язування завдання (особливо при використанні імітаційних і моделюючих навчальних програм);

- реальну можливість, не звертаючись до вчителя, отримати необхідну інформацію (яка стосується не лише предмету навчання в цілому, але й конкретного навчального завдання);

- доступ до найрізноманітніших шляхів творчого пошуку, що забезпечується можливістю отримання допомоги на різних етапах розв'язування задачі і появою реальної можливості наочно уявити наслідки своїх дій;

- позбавлення страху зробити помилку, оскільки, по-перше, це не стане відомим вчителю та іншим ліцеїстам, а по-друге, за допомогою комп'ютера цю помилку буде виправлено, і ліцеїст зможе довести розв'язування навчального завдання до кінця;

- можливість прилучитися до дослідницької роботи (виконання творчих завдань в рамках роботи Малої академії наук). Діяльність ліцеїста починає набувати характер творчості – він створює новий продукт.

При організації навчання за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій необхідно враховувати їх переваги і недоліки порівняно з іншими методами та засобами навчання. Насамперед, при навчанні за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій завжди присутній ігровий аспект. У цьому плані він близький до ігрових методів навчання за психологічною ситуацією. Суть цього

аспекту зводиться до того, що той, хто навчається, залишається сам на сам з персональним комп'ютером або гаджетом і прагне обіграти її, думаючи, що має перед собою гідного інтелектуального супротивника. Це різко активізує розумові пізнавальні процеси, сприяє виробленню умінь аналізу ситуацій і синтезу рішень, що вимагають обліку великої кількості випадкових і детермінованих факторів. У результаті цього в нього значно ефективніше працює зорова і моторна пам'ять, що істотно прискорює в часі процес засвоєння знань теорії й алгоритмів дій. Цьому процесу сприяє так само відсутність психологічного впливу вчителя на ліцеїста, оскільки він прекрасно усвідомлює, що будь-яка його відповідь буде сприйнята комп'ютером та унеможливиться некоректна реакція.

Один з напрямів зміни діяльності ліцеїстів пов'язаний з тим, що в умовах застосування інформаційно-комунікативних технологій з'являється можливість якісно змінювати характер навчальних завдань за змістом, формою, ступенем труднощів та ін. Найбільш суттєві зміни в діяльності того, хто навчається, пов'язані із застосуванням експертних систем як засобу вивчення окремих предметів навчання.

Висновки. Таким чином, активізація у ліцеїстів інтересу до пізнавальної діяльності за допомогою засобів інформаційно-комунікативних технологій створює у них сприятливі умови для організації самостійної роботи з урахуванням їх індивідуальних особливостей. Міцна і широка комп'ютерна база у закладі спеціалізованої середньої освіти військового профілю може стати потужним посилювачем інтелектуальних можливостей ліцеїстів, сприяє підвищенню якості знань, формування у них умінь самостійно набувати і розвивати свої знання. Спонування до самостійності сприяє перебудові ставлення ліцеїста до процесу засвоєння знань, у нього з'являються внутрішні стимули до навчання, оскільки процес навчання і виховання, побудований лише на примушуванні, страхові отримати "незадовільну" оцінку, адміністративних заходах, викликає у них негативне ставлення до навчальної діяльності. Наявність позитивних мотивів в навчанні дозволяє ліквідувати неуспішність, впливає на міцність засвоєння знань, самостійного набуття навичок та вмінь. Перспективами подальших розвідок є визначення педагогічних умов формування інформаційно-комунікативної компетентності ліцеїстів закладу спеціалізованої середньої освіти військового профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.
3. Гуревич Р.С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в освіті / Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук :

**АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ У ЛІЦЕЇСТІВ ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ
СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВІЙСЬКОВОГО ПРОФІЛЮ ЗАСОБАМИ
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

гол. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 364–365.

4. Наказ Міністерства оборони України № 444 від 15.08.2019 “Про внесення змін до Статуту Київського військового ліцею імені Івана Богуна”. URL: https://www.mil.gov.ua/content/mou_orders/444_mou.pdf.

5. Олійник Л.В. Мотивація досягнення як умова підвищення ефективності процесу учіння майбутніх магістрів військового університету. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, 2011. Вип. 55. С. 79–83.

6. Олійник Л.В., Кошлань О.А. Шляхи підвищення ефективності управління навчальною діяльністю в системі дистанційного навчання вищої школи. *Збірник наукових праць : Військова освіта*. Київ. 2021. Вип. 2 (44). С. 156–166.

7. Ягупов В.В., Ягупова Г.В. Вища військова освіта України та інформаційне суспільство. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2010. № 28. С. 299–305.

8. Ягупов В.В. Інформаційно-комунікаційні технології в дистанційному навчанні майбутніх кваліфікованих робітників. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: довід, проблеми, перспективи*: зб. наук. пр. 2015. Вип. 4, Ч. 2. С. 202–205. URL: https://lib.iitta.gov.ua/10783/1/Ягупов_статья_Козяр.pdf.

9. Ягупов В.В., Кива В.Ю. Критерії та показники діагностування розвиненості інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів системи військової освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Том 71, № 3. С. 248–266. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2916>.

REFERENCES

1. Bykov, V.Yu. (2008). *Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity* [Models of organizational systems of open education]. Kyiv, 684 p. [in Ukrainian].

2. Honcharenko, S.U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv, 374 p. [in Ukrainian].

3. Hurevych, R.S. (2008). *Informatsiino-telekomunikatsiini tekhnolohii v osviti* [Information and telecommunication technologies in education]. In V.H. Kremen (Ed.). *Encyclopedia of Education*. Kyiv, pp. 364–365. [in Ukrainian].

4. Ministerstvo obrony Ukrainy (2019, August 15). *Nakaz № 444 “Pro vnesennia zmin do Statutu Kyivskoho viiskovoho litseiu imeni Ivana Bohuna”* [Order No. 444 “On amendments to the Statute of the Ivan Bohun Kyiv Military Lyceum”]. Available at: https://www.mil.gov.ua/content/mou_orders/444_mou.pdf [in Ukrainian].

5. Oliynyk, L.V. (2011). *Motyvatyatsiia dosiahnennia yak umova pidvyshchennia efektyvnosti protsesu uchinnia maibutnih mahistriv viiskovoho universytetu* [Achievement motivation as a condition for increasing the efficiency of learning of future master’s students at a military university]. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal*, No. 55, pp. 79–83. [in Ukrainian].

6. Oliynyk, L.V. & Koshlan, O.A. (2021). *Shliakhy pidvyshchennia efektyvnosti upravlinnia navchalnoiu diialnistiu v systemi dystantsiinoho navchannia vyshchoi shkoly* [Ways to improve the management efficiency of learning activities in higher education distance learning]. *The collection of scientific works “Military Education”*, No. 2(44), pp. 156–166. [in Ukrainian].

7. Yahupov, V.V. & Yahupova, H.V. (2010). *Vyshcha viiskova osvita Ukrainy ta informatsiine suspilstvo* [Higher military education of Ukraine and the information society]. *Collection of scientific works of the Military Institute of Kyiv National Taras Shevchenko University*, No. 28, pp. 299–305.

8. Yahupov, V.V. (2015). *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v dystantsiinomu navchanni maibutnih kvalifikovanykh robitnykiv* [Information and communication technologies in distance learning of future skilled workers]. *Information and communication technologies in modern education: experience, problems, prospects: collection of scientific works*, No. 4(2), pp. 202–205. Available at: https://lib.iitta.gov.ua/10783/1/Ягупов_статья_Козяр.pdf [in Ukrainian].

9. Yahupov, V.V. & Kyva, V.Yu. (2019). *Kryterii ta pokaznyky diahnostuvannia rozvynenosti informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti vykladachiv systemy viiskovoi osvity* [Criteria and indicators for diagnosing the development of information and communication competence of military education instructors]. *Information Technologies and Learning Tools*, No. 71(3), pp. 248–266. Available at: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2916> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 17.10.2025



“Найтихшіі слова – ті, що приносять бурю. Думки, які ступають голубиними кроками, керують світом”.

*Фрідріх Ніцше
німецький філософ*

“Я постійно тримаю в голові предмет свого дослідження і наполегливо чекаю того моменту, поки перший проблиск потроху повністю перетвориться в блискучий світ”.

*Ісаак Ньютон
англійський науковець*



ІНТЕГРАЦІЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ХОРЕОГРАФІВ У США

УДК 378.4:[37.091:81](73)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.341195>

Дмитро Бідюк, кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри психології та педагогіки
Хмельницького національного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3086-5411>

ІНТЕГРАЦІЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ХОРЕОГРАФІВ У США

У статті здійснено комплексний аналіз американського досвіду професійної підготовки майбутніх педагогів-хореографів у контексті сучасних тенденцій розвитку мистецької й педагогічної освіти. З'ясовано, що система хореографічно-педагогічної освіти у США сформувалася як гнучка, інноваційна та особистісно орієнтована модель, що інтегрує мистецький, педагогічний і дослідницький компоненти. Встановлено, що зміст програм провідних університетів (Ohio State University, New York University Tisch School of the Arts, University of Utah) зорієнтований на поєднання теорії й практики, розвиток творчої індивідуальності та професійної ідентичності майбутніх фахівців, формування критичного мислення, рефлексії й педагогічної креативності. Виявлено ключові особливості підготовки педагогів-хореографів: урахування вимог міжнародних і національних стандартів мистецької освіти; компетентнісно орієнтовану парадигму; диверсифікацію форм і методів навчання; високий рівень інформаційно-технологічного забезпечення. Розкрито напрями інтеграції теорії та практики: поєднання курсів із професійною практикою, застосування рефлексивних методів, розвиток педагогічної майстерності через діяльність, дослідження та колективну творчість. Обґрунтовано, що концепція навчання “у танці”, “через танець” і “про танець” забезпечує інтеграцію теорії й практики, сприяє розвитку творчого потенціалу, рефлексивного мислення, емпатії, тілесної усвідомленості та міждисциплінарної взаємодії у професійній діяльності.

Ключові слова: педагог-хореограф; професійна підготовка; мистецька освіта; інтеграція теорії і практики; професійна ідентичність; методична компетентність; професійне становлення; педагогічна практика; зміст освіти; танець; США.

Лім. 13.

Dmytro Bidyuk, Ph.D. (Pedagogy), Senior Lecturer of the
Psychology and Pedagogy Department,
Khmelnytskyi National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3086-5411>

THEORY AND PRACTICE INTEGRATION IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE DANCE EDUCATORS IN THE USA

The article presents a comprehensive analysis of the American experience in the professional training of future dance educators within the context of current trends in art and pedagogical education. It was found that the system of choreographic-pedagogical education in the United States has developed as a flexible, innovative, and learner-centered model that integrates artistic, pedagogical, and research components. The study determined that the content of educational programs at leading universities (Ohio State University, New York University Tisch School of the Arts, University of Utah) is focused on the integration of theory and practice, the development of students' creative individuality and professional identity, as well as the formation of critical thinking, reflective skills, and pedagogical creativity. The main features of dance teacher preparation in the U.S. were identified, including compliance with international and national standards of art and pedagogical education; a competency-based learning paradigm; diversification of forms, methods, and technologies of instruction; and a high level of informational and technological support for the educational process. Various directions of integrating theory and practice within holistic professional training were highlighted: combining coursework with field experience, applying reflective teaching methods, developing pedagogical mastery through practice, research projects, and collaborative creativity. Emphasis is placed on the practical orientation of the professional development of future dance educators through the implementation of practice-oriented learning technologies and the diversification of practice types. It is substantiated that the concept of learning “in dance,” “through dance,” and “about dance” provides a foundation for integrating theory and practice, fostering the creative potential of students, developing reflective thinking, empathy, bodily awareness, and the ability to engage in interdisciplinary interaction within pedagogical activity.

Keywords: dance educator; professional training; art education; integration of theory and practice; professional identity; methodological competence; professional development; teaching practice; curriculum content; dance; USA.

Постановка проблеми. Професіоналізація хореографічно-педагогічної освіти в США відбувається з урахуванням сучасних освітніх та професійних стандартів, прак-

тико орієнтованих програм підготовки та інтеграції теоретичних знань із практичними навичками. Особлива увага приділяється розвитку творчого та педагогічного потенціалу студентів, формуванню

компетентностей, необхідних для професійної діяльності, а також впровадженню інноваційних технологій у навчальний процес. Цей підхід забезпечує комплексну підготовку майбутніх педагогів-хореографів, спрямовану на їхню здатність до самостійного професійного вибору, адаптації до різних освітніх середовищ та активної участі у розвитку хореографічної освіти.

Метою сучасної хореографічно-педагогічної освіти у США є підготовка компетентного, творчо активного, культурно свідомого педагога-хореографа, здатного поєднувати художньо-творчу самореалізацію з педагогічним покликанням, упроваджувати інноваційні методи навчання та виховання засобами танцю, сприяти розвитку особистості учня й формуванню художньої культури суспільства.

Ключові завдання професійної підготовки майбутніх педагогів-хореографів полягають у: забезпеченні базової підготовки у різних танцювальних стилях і техніках; формуванні педагогічної компетентності через студійно-практичну діяльність, наставництво та спільне проєктування навчальних програм; розвитку творчої та дослідницької активності студентів; вихованні ціннісного ставлення до танцю як мистецтва, культурного явища і засобу самовираження; стимулюванні саморефлексії, самоменеджменту і лідерства у професійному середовищі; забезпеченні готовності до міжкультурної комунікації та соціальної відповідальності в освітньому просторі; формуванні професійної ідентичності педагога-хореографа, здатного до безперервного розвитку і творчого оновлення власного досвіду. Тому актуальність питання співвідношення теорії і практики у професійній підготовці педагогів-хореографів зумовлена як внутрішніми потребами освітнього процесу, так і вимогами сучасної професійної спільноти.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Теоретичною основою дослідження стало комплексне осмислення сучасних концепцій професійної підготовки педагогів-хореографів, представлених у працях провідних американських науковців. Ідеї цілісної моделі підготовки фахівця в галузі танцювальної освіти розроблені у дослідженні С. Анджейвські [1], яка наголошує на інтеграції мистецького, педагогічного та особистісного компонентів у навчальний процес. Положення про значущість танцю як освітнього ресурсу, що впливає на когнітивний, емоційний та соціальний розвиток особистості, обґрунтовані у працях Дж. Ганни [4], Дж. Бонбрайт, К. Бредлі та С. Дулінг [2], а також у "Національних стандартах мистецької освіти з танцю" [6]. Концепцію культурно релевантного та інклюзивного навчання, що враховує різноманітність освітніх контекстів, розкрито у роботі Н. Мак-Карті-Браун [5], а проблеми професіоналізації та формування педагогічної ідентичності

танцівників висвітлено у працях Д. Різнера [9] та Дж. Андерсона [10]. Особливу увагу приділено дослідженням К. Бонд і С. Стінсон [3], які акцентують на творчому процесі як основі формування рефлексії й креативності в майбутніх педагогів-хореографів. Концептуальні підходи до розвитку педагогічної майстерності у танцювальній освіті представлені у працях Е. Ворбертон [13] та Дж. Сміт-Отард [11], які розглядають танець як мистецтво, навчання та дослідження, спрямоване на формування художнього мислення. Практичні засади підготовки майбутніх педагогів-хореографів проаналізовано на прикладі освітніх програм провідних американських університетів (New York University Tisch School of the Arts, Ohio State University та University of Utah School of Dance), де реалізується інтегративний підхід до поєднання теорії, практики й творчодослідницької діяльності. У сукупності ці джерела сформували науково-методологічну основу дослідження, визначили напрям аналізу освітніх моделей та педагогічних стратегій, що забезпечують ефективну підготовку педагогів-хореографів у контексті сучасних вимог мистецької та педагогічної освіти.

У практичній площині особливої уваги заслуговують результати дослідження К. Анджейвські, які відіграють важливу роль у розвитку теорії та практики підготовки майбутніх педагогів-хореографів у США. Дослідниця приділяє особливу увагу використанню комплексному підходу до професійної підготовки, поєднуючи технічні, емоційні, соціальні та когнітивні аспекти розвитку майбутнього фахівця. В центрі її концепції – формування професійної ідентичності педагога-хореографа через інтеграцію теоретичних знань і практичних навичок, участь у реальних освітніх процесах та взаємодію з професійними спільнотами. Запропонована К. Анджейвські модель цілісної підготовки передбачає розвиток особистісної цілісності, інтеграцію навчальних дисциплін, усвідомлене становлення професійного "Я" та активну участь у професійних середовищах, що забезпечує ефективне поєднання теоретичного навчання, практики та професійного самовдосконалення [1].

Мега статті: висвітлити різні аспекти інтеграції теорії і практики в умовах цілісної професійної підготовки педагогів-хореографів в США.

Виклад основного матеріалу. Проблема співвідношення теорії та практики у підготовці педагогів-хореографів обґрунтована кількома ключовими аспектами. По-перше, хореографічна освіта поєднує високоспеціалізовані технічні навички з художньо-творчими здатностями, що потребує не лише засвоєння теоретичних знань, а й безпосередньої практичної реалізації цих знань у процесі танцювальної діяльності [11]. По-друге, методична підготовка майбутніх педагогів-хореографів передбачає

ІНТЕГРАЦІЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ХОРЕОГРАФІВ У США

формування здатності передавати знання та навички іншим, що можливо лише за умови синтезу теоретичних основ педагогіки та безпосереднього досвіду навчання і викладання танцю [1]. По-третє, сучасні стандарти хореографічної освіти, зокрема в США [6], підкреслюють необхідність інтеграції практичних і теоретичних компонентів для розвитку професійної ідентичності, критичного мислення та здатності до творчого вирішення професійних завдань.

У праці Warburton (2019) "Dance Pedagogy" досліджено ключові аспекти професійної підготовки педагогів-хореографів, зокрема: теоретичні основи педагогіки танцю (філософські та педагогічні концепції, що лежать в основі навчання танцю); практичні методи навчання (ефективні стратегії та техніки викладання, які сприяють розвитку творчих та технічних навичок студентів); інтеграція теорії та практики (важливість поєднання теоретичних знань з практичним досвідом у процесі підготовки майбутніх педагогів-хореографів); критичний підхід до розвитку та удосконалення хореографічної освіти (аналізуються існуючі моделі та пропонуються шляхи їх удосконалення з урахуванням сучасних вимог та тенденцій у хореографічно-педагогічній галузі) [13].

Для прикладу можна розглянути освітні програми та ініціативи, що реалізуються в американських закладах вищої освіти з метою підготовки майбутніх педагогів-хореографів, а також проаналізувати інноваційні підходи, які впроваджуються в процес професійної підготовки для підвищення її ефективності та відповідності сучасним освітнім стандартам. Так, *Ohio State University* пропонує програму "Bachelor of Fine Arts in Dance Education", спрямовану на інтеграцію технічної, творчої та педагогічної підготовки, де студенти поєднують навчання у студії з дослідницькими проектами та педагогічною практикою [8]. У *New York University Tisch School of the Arts* акцент зроблено на розвитку індивідуального творчого стилю викладача-хореографа, поєднанні хореографічної практики з міждисциплінарними курсами з педагогіки, психології руху та перформативних досліджень [7]. В *University of Utah* діє магістерська програма "Master of Fine Arts in Modern Dance", яка орієнтується на дослідницьку діяльність у сфері танцювальної освіти, педагогічні інновації та роботу з технологіями у хореографії [12]. Ці програми відображають загальну тенденцію до інтеграції мистецького, педагогічного та науково-дослідницького компонентів, що забезпечує формування професійної компетентності майбутнього педагога-хореографа.

Зауважимо, що в американському досвіді значна увага приділяється розвитку рефлексивних практик серед педагогів-хореографів, що включає самооцінку, обговорення професійних викликів та

взаємодію з колегами. Ці практики сприяють глибшому усвідомленню власної професійної ідентичності, яка формується через інтеграцію особистих переконань, професійних цінностей і педагогічних практик. Процес професійного становлення є динамічним і тісно пов'язаний із контекстом навчання та культурними особливостями освітнього середовища. Особливий акцент робиться на розвитку критичного мислення, рефлексії та ефективної взаємодії як ключових компонентів професійної компетентності педагога-хореографа.

Зміст освітніх програм спрямовано на поглиблення знань щодо розуміння танцю як мистецтва, освітньої дисципліни, наукової сфери та частини спільноти практиків. Інтеграція теорії і практики формує у майбутніх хореографів-педагогів здатність ефективно взаємодіяти у професійних спільнотах для досягнення спільних освітніх цілей; практичні уміння у плануванні навчальних програм та оцінюванні результатів навчання учнів; критичне мислення та рефлексивні навички, а також здатність адаптувати педагогічні підходи з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, культурного різноманіття та сучасних освітніх стандартів.

Як свідчить аналіз наукових підходів, освітніх стандартів і кваліфікаційних вимог, а також концептуальних засад функціонування системи професійної підготовки майбутнього педагога-хореографа, одним із ключових її компонентів є методична підготовка, що забезпечує цілісність процесу професійного становлення. Саме методична підготовка виступає системоутворювальним чинником, який поєднує фахові, педагогічні, психологічні, мистецько-творчі та дослідницькі аспекти професійної освіти.

Зміст методичної підготовки спрямований на формування здатності майбутнього педагога-хореографа проектувати, організовувати та реалізовувати навчально-виховний процес засобами хореографічного мистецтва, враховуючи індивідуальні особливості учнів і специфіку різних хореографічних жанрів. Вона включає оволодіння сучасними методами навчання танцю, знаннями з педагогічної психології, методології хореографічної творчості, сценічної композиції, анатомії руху, а також технологіями формування виконавських і творчих умінь.

У системі хореографічно-педагогічної освіти США методична підготовка розглядається як інтегративний процес, що поєднує навчання, дослідження і практику. Вона реалізується через поєднання академічних курсів, майстер-класів, практикумів, педагогічної практики та рефлексивного аналізу власного досвіду [5]. Особливе значення має розвиток рефлексивної компетентності, що дозволяє педагогу усвідомлювати закономірності хореографічного навчання, аналізувати власну педагогічну діяльність і постійно вдосконалювати професійні методи.

Методична підготовка зорієнтована не лише на опанування системи знань про методи, форми й засоби навчання танцю, а й на формування вміння самостійно конструювати навчальний процес, адаптуючи його до індивідуальних потреб учнів, їхнього віку, рівня підготовки та культурного контексту [2]. Розвиток методичної компетентності концентрується на навчанні у танці, через танець та про танець, досліджуючи сучасні освітні теорії, розробку навчальних програм та підходи до оцінювання. Особливу увагу приділено розвитку інноваційного мислення та дослідницької культури педагога-хореографа, здатного до експериментування з різними педагогічними та художніми стратегіями, інтеграції міждисциплінарних підходів (музика, театр, психологія, анатомія руху, технології) [4].

Практична спрямованість професійного становлення майбутніх педагогів-хореографів забезпечується впровадженням практично орієнтованих технологій навчання та диверсифікацією видів педагогічної практики. Освітній процес передбачає поетапне проходження студентами різних форм практики: ознайомлювальної з метою професійного самовизначення; навчальної (творчо-виконавської) спрямованої на вдосконалення техніки танцю та педагогічних умінь; педагогічної з акцентом на організацію навчального процесу, постановку хореографічних композицій і роботу з дитячими та студентськими колективами; та виробничої – орієнтованої на самостійну діяльність у мистецько-освітніх закладах. Важливу роль відіграє залучення студентів до виконання індивідуальних і колективних творчо-дослідницьких проєктів, зміст яких узгоджується з потребами практики хореографічно-педагогічної діяльності. Ефективність підготовки підсилюється участю студентів у творчих лабораторіях, постановках, конкурсах, фестивалях, волонтерських і соціокультурних проєктах, спрямованих на розвиток місцевих мистецьких спільнот.

У процесі педагогічної практики майбутні педагоги-хореографи не лише засвоюють теоретичні знання, а й інтегрують їх у реальні педагогічні ситуації, що сприяє формуванню критичного та осмисленого ставлення до професійної діяльності. Під час роботи зі студентами та вивчення рухових, технічних і художніх аспектів хореографії розвиваються необхідні практичні вміння, навички та способи дії, які безпосередньо впливають на якість освітнього процесу. Крім того, педагогічна практика стимулює усвідомлення потреби у постійному професійному саморозвитку, адаптації методів навчання до індивідуальних особливостей учнів та культурного контексту, а також здатності до рефлексії власної педагогічної діяльності. Навчання танцю реалізується, коли сам танець використовується як середовище для дослідження, мислення, творчості, спілкування та інтерпретації ідей, кон-

цепцій і дослідницьких питань. Навчання через танець підкреслює, що вивчення танцю сприяє розвитку навичок навчання протягом життя, таких як вирішення проблем, ефективна комунікація, презентаційні здібності, впевненість у собі, робота в команді, лідерство та дослідницькі уміння. Концепція навчання у танці, через нього та про нього визнає й підкреслює, що освіта є цілісним процесом, який інтегрує розум, тіло та дух, враховуючи динамічні та різноманітні контексти навчання [4].

Аналіз американського досвіду професійної підготовки майбутніх педагогів-хореографів дав змогу окреслити низку характерних особливостей цієї системи. Насамперед, вона ґрунтується на урахуванні вимог міжнародних і національних стандартів мистецької та педагогічної освіти, рекомендацій професійних об'єднань, міжнародних асоціацій, а також запитів споживачів освітніх послуг і потреб особистісного розвитку здобувачів освіти. Важливою методологічною засадою є компетентно орієнтована парадигма навчання, яка забезпечує формування цілісного комплексу фахових і особистісних компетентностей.

Освітні програми зорієнтовані на професійну самореалізацію майбутніх педагогів-хореографів і передбачають інтеграцію теоретичної та практичної підготовки. Важливе місце посідає налагодження системних зв'язків між університетами, освітньо-мистецькими установами та базами педагогічної практики, що сприяє формуванню практичних умінь і професійного досвіду студентів.

Варто також відзначити диверсифікацію форм, методів і технологій навчання, активне використання інноваційних, інтерактивних і цифрових засобів, які підвищують ефективність освітнього процесу. Характерною рисою є високий рівень інформаційно-технологічного забезпечення, що підтримує безперервність навчання та сприяє розвитку рефлексивної, дослідницької та творчої діяльності майбутніх педагогів-хореографів.

Попри певні досягнення, інтеграція теорії та практики у професійній підготовці майбутніх педагогів-хореографів має певні виклики щодо ефективної реалізації. Зокрема в американському досвіді спостерігається недостатня підтримка молодих педагогів-хореографів на початкових етапах розвитку кар'єри, а також у створенні умов для професійного розвитку. Ці проблеми одночасно виступають каталізатором для появи нових стратегій та ініціатив, спрямованих на удосконалення системи хореографічно-педагогічної освіти.

Висновки. У результаті аналізу сучасних підходів до підготовки педагогів-хореографів можна зробити кілька ключових висновків. По-перше, інтеграція теоретичної та практичної підготовки є основою формування професійної компетентності майбутнього педагога-хореографа. По-друге, особ-

лива увага приділяється розвитку рефлексивних практик, критичного мислення та здатності адаптувати педагогічні стратегії до індивідуальних та культурних особливостей учнів. По-третє, сучасні освітні програми в США демонструють тенденцію до комплексного поєднання мистецького, педагогічного та науково-дослідницького компонентів, що забезпечує високу ефективність професійної підготовки.

Перспективи подальших наукових досліджень орієнтовані на вивчення таких аспектів: ефективність використання інтегративних моделей навчання; вплив культурного та соціального контексту на формування професійної мобільності педагогів-хореографів; обґрунтування інноваційних підходів до підтримки професійного розвитку та наставництва молодих педагогів у танцювальній освіті. Зосередження на цих напрямках дозволить не лише підвищити якість підготовки майбутніх педагогів-хореографів, а й сприятиме розвитку хореографічної освіти як науки та мистецтва в глобальному контексті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Andrzejewski, C.E. (2009). Toward a model of holistic dance teacher education. *Journal of Dance Education*, No. 9(1), pp. 17–26. [in English].
2. Bonbright, J., Bradley, K. & Dooling, S. (2013). Evidence: A report on the impact of dance in the K–12 setting. National Dance Education Organization. [in English].
3. Bond, K.E. & Stinson, S.W. (2007). “It’s work, work, work, work”: Young people’s experiences of creative process

in dance. *Research in Dance Education*, No. 8(1), pp. 35–58. [in English].

4. Hanna, J.L. (2015). Dancing to learn: The brain’s cognition, emotion, and movement. Rowman & Littlefield. [in English].

5. McCarthy-Brown, N. (2017). Dance pedagogy for a diverse world: Culturally relevant teaching and meaning making. McFarland & Company. [in English].

6. National Dance Education Organization (2020). National core arts standards in dance. NDEO. [in English].

7. NYU Tisch School of the Arts (2025). Dance programs and courses. Department of Dance. New York University. Available at: <https://tisch.nyu.edu/dance/courses.html> tisch.nyu.edu. [in English].

8. Ohio State University (2025). Dance (BFA) Program. Department of Dance. The Ohio State University. Available at: <https://undergrad.osu.edu/majors-and-academics/majors/detail/43> undergrad.osu.edu. [in English].

9. Risner, D. (2020). Dancing pedagogy and the professionalization of dance education. *Journal of Dance Education*, No. 20(3), pp. 123–135. [in English].

10. Risner, D. & Anderson, J. (2015). Hybrid lives of teaching artists in dance: A critical perspective on professional identity in dance education. *Journal of Dance Education*, No. 15(4), pp. 136–145. [in English].

11. Smith-Autard, J. (2002). The art of dance in education (2nd ed.). A&C Black. [in English].

12. University of Utah School of Dance (2025). *Modern Dance MFA*. University of Utah. Available at: <https://www.dance.utah.edu/graduate>. [in English].

13. Warburton, E.C. (2019). Dance pedagogy. In D.S. Cohen & R.S.W. Kassing (Eds.), *The Bloomsbury companion to dance studies* (pp. 45–62). Bloomsbury Academic. DOI: <https://doi.org/10.5040/9781350024489.ch-003>. [in English].

Стаття надійшла до редакції 13.10.2025



“Нова наукова істина зазвичай перемагає не тому, що перекоњує опонентів, а тому, що зростає нове покоління, для якого вона стає очевидною”.

Макс Планк
німецький фізик, теоретик

“Освіта – це не підготовка до життя; освіта і є саме життя”.

Джон Дьюї
американський філософ, психолог

“Доля веде того, хто йде, і тягне того, хто не хоче”.

Луцій Анней Сенека
давньоримський філософ

“Випадкові відкриття трапляються лише підготовленому розуму”.

Луї Пастер
французький мікробіолог, хімік



Валентина Матіяш, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2381-8318>

Тетяна Гладюк, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5255-621X>

Ірина Жаркова, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0217-1498>

Валентина Водяна, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6358-1680>

ІНТЕГРАЦІЯ ОСВІТНІХ ГАЛУЗЕЙ В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Стаття спрямована на обґрунтування інноваційних підходів до інтеграції мистецької, природничої, соціальної і здоров'язберезувальної освітніх галузей у змісті початкової освіти як засобу естетичного виховання молодших школярів. Визначено педагогічні основи міжгалузевої інтеграції. Встановлено змістові точки перетину між освітніми галузями (мистецькою, природничою, соціальною і здоров'язберезувальною), що формують комплексну модель естетичного розвитку молодших школярів. Охарактеризовано можливості реалізації інтеграції у курсах "Я досліджую світ" та "Музичне мистецтво". Узагальнено ефективні форми і методи інтегрованого естетичного виховання, а також виявлено очікувані результати інтегрованого естетичного виховання.

Ключові слова: початкова освіта; мистецька освітня галузь; музичне мистецтво; образотворче мистецтво; природничі освітня галузь; соціальна і здоров'язберезувальна освітня галузь; естетичні цінності; інтеграція.

Рис. 1. Табл. 2. Літ. 16.

**Valentyna Matiash, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Pedagogy and Methods of Primary and Preschool Education Department,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2381-8318>**

**Tetiana Hladiuk, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Pedagogy and Methods of Primary and Preschool Education Department,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5255-621X>**

**Iryna Zharkova, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Pedagogy and Methods of Primary and Preschool Education Department,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0217-1498>**

**Valentyna Vodiana, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Pedagogy and Methods of Primary and Preschool Education Department,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6358-1680>**

INTEGRATION OF EDUCATIONAL SPHERES IN THE AESTHETIC EDUCATION OF YOUNG SCHOOLCHILDREN

The article is aimed at substantiating innovative approaches to the integration of artistic, natural, social, and health-preserving educational branches in the content of primary education as a means of aesthetic education of younger schoolchildren. In the process of research, system-structural, analytical, comparative, and activity approaches were used, which provided a comprehensive consideration of integration processes in primary school. The methodological basis is the principles of competence, value, and activity approaches, which reflect the modern paradigm of education of the New Ukrainian School. The pedagogical foundations of interdisciplinary integration are determined, which ensures overcoming the fragmentation of

knowledge and the formation of a holistic worldview in students. The content points of intersection between educational branches (artistic, natural, social, and health-preserving) are established, which form a comprehensive model of aesthetic development of younger schoolchildren. The possibilities of implementing integration in the courses "I Explore the World" and "Musical Art" are described, which create space for combining cognitive, emotional, and creative activities of students. Effective forms and methods of integrated aesthetic education are summarized – integrated lessons, art and nature expeditions, theatrical performances, art and research projects that activate the emotional sphere, creativity, and cooperation of students. The expected results of integrated aesthetic education are identified: the formation of aesthetic competence, environmental awareness, social and emotional skills, creative abilities, and key competencies defined by the National School of Education standard. The results of the study are addressed to scientists, primary school teachers, methodologists, and developers of educational programs who introduce integration approaches into the educational process and seek to increase the effectiveness of aesthetic education of younger schoolchildren by means of interdisciplinary interaction.

Keywords: primary education; artistic educational branch; musical art; visual arts; natural educational branch; social and health-preserving educational branch; aesthetic values, integration.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна педагогіка все більше орієнтується на інтеграцію змісту освіти як провідну тенденцію, що покликана подолати роздрібненість знань і сформувати в учнів цілісне сприйняття світу [11]. Одночасно естетичне виховання набуває особливої ролі у системі Нової української школи (далі – НУШ) як важливий чинник розвитку духовності й ціннісних орієнтирів молодших школярів [8; 13]. Формування гармонійного світогляду дитини потребує поєднання різних галузей знань: мистецької, природничої, соціальної і здоров'язбережувальної в єдиний освітній простір, щоб дитина сприймала навколишній світ цілісно, через призму краси й взаємозв'язків. Інтеграція навчальних предметів у початковій школі якраз і дозволяє синхронізувати результати навчання різних освітніх галузей і наблизити зміст освіти до реального, цілісного сприйняття життя [9].

Водночас лишається недостатньо висвітленим питання інтеграції саме трьох освітніх галузей (мистецької, природничої, соціальної і здоров'язбережувальної) в аспекті естетичного розвитку дітей. Хоча окремі аспекти інтегрованого навчання й естетичного виховання вже досліджувалися, наразі відсутні системні праці, які б розглядали їх комплексно. Аналіз літератури засвідчує потребу ґрунтового вивчення шляхів підвищення якості початкової освіти саме через призму естетичного виховання молодших школярів. Це обумовлює актуальність обраної теми і необхідність пошуку інноваційних підходів до міжгалузевої інтеграції як чинника естетичного виховання дитини.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема інтеграції в освіті має глибокі теоретичні корені. Класики педагогіки, зокрема Дж. Дьюї, ще на початку ХХ ст. відстоювали ідею побудови навчальних програм навколо єдиного стрижня, близького дитині, замість штучного поділу знань на окремі предмети [14]. У сучасній науково-педагогічній літературі інтеграція трактується як об'єднання окремих компонентів змісту навчання в єдине ціле для всебічного, багатоаспектного вивчення певних явищ [1; 13]. Українські дослідники

(Н. Ларіонова, Н. Стрельцова) присвятили свої праці дидактичним можливостям інтегрованого навчання в початковій школі. Вони наголошують, що інтегрований підхід сприяє формуванню у дітей системного мислення та умінь бачити взаємозв'язки між різними галузями знань [7].

Педагогічні ідеї поєднання мистецької та природничої освіти набули розвитку як в Україні, так і за кордоном у контексті компетентнісного підходу. Зокрема, інтеграція мистецтва й природничих наук розглядається як шлях до виховання творчості та інноваційного мислення учнів. Зарубіжні дослідження зазначають, що включення мистецтва у вивчення природничих наук стимулює креативність, співпрацю і глибше розуміння обох сфер [15]. В Україні впровадження нового Державного стандарту початкової освіти (2018) вперше офіційно закріпило можливість повної або часткової інтеграції різних освітніх галузей в Типових освітніх програмах [1]. Проект оновленого стандарту (2025) також підкреслює, що інтеграція ґрунтується на компетентнісному підході та спрямована на формування міжпредметних компетентностей учнів. Таким чином, ідея міжгалузевої інтеграції міцно ввійшла в сучасний освітній дискурс як необхідна умова модернізації змісту освіти.

Естетичне виховання молодших школярів є предметом досліджень багатьох вітчизняних науковців. Зокрема, змістові цілі естетичного виховання розкрито у працях І. Зязюна, який акцентує на формуванні в учнів художньо-естетичних цінностей [4]. Інтеграція музичного мистецтва у зміст гуманітарних предметів початкової школи висвітлена О. Прищепю [10]. Теоретичні засади діагностики естетичної обдарованості дітей дошкільного віку розглянуто В. Кузьменко [6] та ін. Результативний компонент (критерії і рівні естетичної вихованості) розглядав Ю. Гончаренко [2] та ін. У цих працях підкреслюється, що естетичне виховання є важливим чинником формування духовності особистості та ціннісного ставлення до світу. Водночас невирішеним залишається питання системної моделі реалізації інтеграції різних галузей знань у контексті естетичного виховання. Попри наявні

напрацювання щодо інтегрованого навчання і щодо естетичного розвитку, практично відсутні дослідження, які б поєднали ці два напрями. Це і визначило необхідність нашого дослідження.

Метою статті є обґрунтування інноваційних підходів до інтеграції мистецької, природничої, соціальної та здоров'язбережувальної освітніх галузей у змісті початкової освіти як чинника естетичного виховання молодших школярів. Також мета передбачає визначення ефективних шляхів реалізації міжгалузевої інтеграції, спрямованої на розвиток естетичної компетентності учнів, їхнього емоційно-ціннісного досвіду й гармонійного світосприйняття дитини.

Для досягнення зазначеної мети поставлено такі завдання:

- проаналізувати педагогічні основи міжгалузевої інтеграції у початковій освіті та розкрити теоретико-методологічні засади цього процесу;
- визначити змістові точки перетину між мистецькою, природничою, соціальною і здоров'язбережувальною освітніми галузями;
- охарактеризувати можливості реалізації інтеграції в змісті навчальних предметів “Я досліджую світ” і “Музичне мистецтво”;
- узагальнити ефективні форми, методи та результати естетичного виховання молодших школярів у процесі такої міжгалузевої інтеграції.

Виклад основного матеріалу. У педагогіці поняття “інтеграція” трактується як процес поєднання окремих елементів в єдину систему, за якого забезпечується цілісність кінцевого результату та зберігаються індивідуальні властивості компонентів [11]. Інтеграція освіти має декілька взаємопов'язаних аспектів: дидактичний (об'єднання навчального матеріалу різних предметів задля цілісного вивчення теми), змістовий (відбір і структуризація знань навколо наскрізних тем) та діяльнісний (організація навчальної діяльності учнів на міжпредметній основі). В широкому сенсі інтеграція виступає способом впорядкування знання, спрямованим на отримання максимуму інформації за мінімальних витрат зусиль і часу [11]. Тобто інтегрований підхід дозволяє учням замість розрізнених фрагментів отримати узагальнене уявлення про явище, побачити взаємозв'язки і закономірності.

Міжгалузевий характер початкової освіти закріплено в Державному стандарті початкової освіти [3]. Згідно нормативних документів НУШ, на основі Типової освітньої програми може здійснюватися повна або часткова інтеграція різних освітніх галузей, що відображається у навчальному плані школи [3]. Зокрема, зміст природничої, соціальної і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної галузей інтегровано у курсі “Я досліджую світ”. Зміст мистецької освітньої галузі реалізовано в

інтегрованому курсі “Мистецтво” [5]. Водночас окремими предметами залишаються українська мова, математика, іноземна мова, фізкультура [1]. Іншими словами, чинний навчальний план НУШ поєднує як інтегровані предмети, що охоплюють відразу кілька освітніх галузей, так і традиційні монодисциплінарні курси. Такий підхід зумовлений прагненням зробити освіту більш цілісною та наближеною до реального життя дитини.

Інтеграція як засіб цілісного розвитку особистості знайшла відображення у компетентнісній освітній парадигмі. Сутність в тому, що для формування цілісного, системного мислення учнів необхідно спиратися на системні, міждисциплінарні знання. На сучасному етапі реформування української школи інтеграція розглядається як шлях до підвищення якості освіти, адже дозволяє концентрувати увагу на головному і практично значущому. Зокрема, підкреслюється, що інтеграція ґрунтується на компетентнісному підході і веде до розвитку в учнів міжпредметної компетентності – здатності застосовувати знання та вміння з різних сфер для вирішення комплексних проблем [1]. Через інтеграцію реалізується принцип розвитку цілісних уявлень про світ: знання з різних джерел об'єднуються, щоб відтворити багатогранну картину явищ [11]. Як наслідок, в учнів початкової школи формуються основи планетарного мислення, уміння бачити явища у взаємозв'язку і цілісності. Інтеграція змісту дає змогу охопити горизонтальні і вертикальні зв'язки між знаннями та піднести їх на новий рівень, наблизивши до реальних ситуацій.

Таким чином, інтеграція як педагогічне явище охоплює не лише дидактичні чи методологічні виміри, а й виступає засобом гармонізації освітнього простору, у якому поєднуються різні сфери розвитку дитини. Вона створює підґрунтя для формування цілісної особистості, здатної сприймати світ у взаємозв'язках і єдності. У цьому контексті особливого значення набуває визначення того, як окремі освітні галузі взаємодіють між собою, формуючи естетичний досвід учня та розвиваючи його почуття гармонії, прекрасного, духовності та здатність перетворювати навколишній світ за законами краси.

Комплексне естетичне виховання молодшого школяра відбувається на перетині кількох освітніх галузей, кожна з яких робить свій внесок у формування естетичного досвіду і цінностей дитини (табл. 1).

Таким чином, кожна зі згаданих освітніх галузей робить унікальний внесок у естетичний розвиток дитини: мистецтво збагачує емоційний світ і творчу уяву, природа дарує відчуття гармонії і чудового, соціальна сфера формує естетику почуттів і стосунків, а сфера здоров'я привчає до краси здорового способу життя. Оптимальним є такий виховний підхід, за якого всі ці компоненти

ІНТЕГРАЦІЯ ОСВІТНІХ ГАЛУЗЕЙ В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

інтегровані в освітньому процесі, доповнюють один одного. Кожна галузь не існує ізольовано, адже вона органічно вбудовується у структуру освітнього процесу, впливаючи на світогляд, емоційно-ціннісну сферу та поведінкові установки

дитини. Саме тому важливим є не лише визначення їхнього змістового внеску, а й з'ясування шляхів практичної реалізації інтеграції у навчальних предметах, де ці освітні галузі знаходять природне поєднання.

Таблиця 1

Інтегративна роль освітніх галузей у формування естетичного досвіду молодших школярів

№	Освітні галузі	Зміст і характеристика
1	Мистецька освітня галузь	Саме мистецтво є ядром естетичного виховання, оскільки забезпечує набуття учнями емоційно-ціннісного досвіду й розвиток художнього мислення. На уроках музичного й образотворчого мистецтва діти вчать сприймати і створювати прекрасне, розвивають уяву, тонкий естетичний смак. У Концепції художньо-естетичного виховання МОН України наголошено на формуванні особистості з високим рівнем художньо-естетичної культури, здатної керуватися універсальними естетичними цінностями у власній діяльності [8].
2	Природнича освітня галузь	Природа традиційно розглядається як потужне джерело естетичних вражень для дитини. Спостерігаючи за явищами довкілля – зміною пір року, красою ландшафтів, розмаїттям форм рослин і тварин – діти розвивають почуття гармонії та краси природи. Такий підхід розвиває екологічну свідомість і естетичне сприйняття: дитина вчиться бачити у природних явищах гармонію, відчувати захоплення від краси навколишнього світу та берегти цю красу.
3	Соціальна і здоров'язбережувальна	Естетика стосується не лише мистецтва чи природи, а й сфери людських взаємин. Сприятливий морально-психологічний клімат у класі, етика спілкування, атмосфера доброзичливості створюють для дитини естетичне середовище, де краса проявляється через гуманність, чесність, повагу. Здоров'язбережувальна діяльність включає також розвиток емоційної рівноваги – уміння керувати своїми емоціями, уникати деструктивних проявів. Знову ж таки простежується зв'язок з естетикою: здавна ідеал людської краси включав здорове тіло і здоровий дух. В. Сухомлинський відводив пріоритетну роль зміцненню здоров'я дітей, називаючи турботу про здоров'я найважливішим завданням вихователя [3].

Далі розглянемо, як міжгалузеві зв'язки реалізуються у змісті навчальних предметів, зокрема “Я досліджую світ” і “Музичне мистецтво”, які є найбільш показовими прикладами синтезу пізнавальної, художньо-естетичної та ціннісно-особистісної сфер розвитку дитини.

У початковій школі НУШ найбільші можливості для міжгалузевої інтеграції закладено в курсах “Я досліджую світ” і “Мистецтво” (музичне та образотворче). Інтегрований курс “Я досліджую світ” створений як міждисциплінарний: він охоплює зміст 5 освітніх галузей – природничої, соціальної і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, технологічної, інформатичної [13]. Цей курс поєднує знання про навколишній світ, які раніше вивчалися окремо (природознавство, основи здоров'я, “Я у світі”), в єдиній змістовій канві. Його оновлені програми містять змістові лінії, пов'язані з природою (світ неживої і живої природи, явища природи), з суспільством (людина серед людей, культура рідного краю), з основами безпеки і здоров'я. Така інтеграція синхронізує навчальні результати різних освітніх галузей: наприклад, в межах однієї теми учні одночасно отримують знання

про природні явища і вчать правил безпеки, або засвоюють соціально-побутові навички й розвивають мовлення [12].

Мистецька освітня галузь у початковій школі представлена предметом “Мистецтво”, що часто інтегрує два види – музичне і образотворче мистецтво (в 1–2 класах за типовою програмою вони можуть викладатися комплексно). У 3–4 класах виокремлюється “Музичне мистецтво” як самостійний предмет, але його зміст тісно переплетений з іншими сферами. Оновлені навчальні програми з музичного мистецтва включають тематику, пов'язану із навколишнім світом, народною творчістю, культурною спадщиною. Наприклад, діти вчать пісні про пори року, про рідний край, про дружбу і родину, що вже само по собі інтегрує мистецький і соціально-природничий зміст. Отже, змістові точки перетину між курсом “Я досліджую світ” і уроками мистецтва є природними: це теми про природу, людину, суспільство, які можуть розглядатися і на науковому, і на художньому рівні.

Для наочності розглянемо декілька інтегрованих тем, які ефективно поєднують зазначені освітні галузі (табл. 2).

Таблиця 2

Інтегровані теми, які ефективно поєднують освітні галузі: мистецьку, природничу, соціальну і здоров'язбережувальну

№	Інтегровані теми	Зміст
1	Осінь у природі та музиці	Міжпредметна тема, де учні спостерігають сезонні зміни в природі (природнича освітня галузь) і одночасно знайомляться з художніми образами осені в музиці та поезії (мистецька освітня галузь). Діти можуть слухати музичні твори, що передають настрій осені, малювати осінній пейзаж, спостерігаючи осінні барви довкілля. Така тема розвиває екологічні знання і вміння емоційно сприймати красу природи.
2	Я і моє здоров'я у ритмі пісні	Інтегрований урок, що поєднує основи здоров'я (соціальна і здоров'язбережувальна освітня галузь) із музичним мистецтвом. Під час такого уроку учні засвоюють правила гігієни, режиму дня, фізичних вправ і закріплюють їх через музичну діяльність: розучують пісні про здоровий спосіб життя, виконують руханки під музику, ритмічні вправи. Музичний ритм допомагає краще відчувати своє тіло, розвиває координацію та позитивне ставлення до фізичної активності. В результаті тема здоров'я перестає бути суто теоретичною – діти переживають її емоційно, через пісню і рух, що підвищує ефективність навчання.
3	Краса дружби	Тема на перетині соціальної і здоров'язбережувальної та і мистецької галузей, присвячена цінностям дружби, доброти, взаємодопомоги. Учні обговорюють, що таке справжня дружба, як слід поводитися з друзями (формування морально-етичних норм – соціальна галузь), і паралельно виражають своє розуміння дружби у творчості: співають пісні про дружбу, інсценують невеличкі добрі історії, малюють колективний плакат про товаришування. Емоційне залучення мистецтва допомагає глибше усвідомити естетику людських стосунків – красу добрих вчинків, щирого спілкування. Через казку, пісню чи гру діти проживають ситуації дружби, що сприяє вихованню емпатії.
4	Музика рідного краю	Інтегрована тема, що охоплює природничо-краєзнавчий і мистецький компоненти. Діти вивчають особливості природи рідного краю, його символи (рослини, тварини, ландшафт) – і водночас знайомляться з фольклором та музичною спадщиною своєї місцевості (народні пісні, танці, музичні інструменти). Наприклад, можна поєднати урок "Природа і пісні України", де учні слухають українські народні пісні про калину, тополь, солов'я і дізнаються про ці рослини та птахів у природі. Таким чином, краса рідної природи переплітається з красою народної музики. Це виховує в дітей любов до свого краю, гордість за культуру і бережливе ставлення до довкілля як до національного надбання. Мистецький компонент додає емоційної глибини до краєзнавчих знань: дитина не просто вивчає факти, а й відчуває естетичну насолоду від пісні, картини, легенди рідного краю.

Отже, запровадження подібних інтегрованих тем уроків відповідає загальній тенденції НУШ до тематичного навчання і проєктної роботи. Педагоги практикують проведення інтегрованих днів і тижнів, коли вся діяльність об'єднана спільною темою. Це може бути, наприклад, "Тиждень мистецтва і природи", впродовж якого діти одночасно ведуть спостереження в природі, творять мистецькі поробки з природних матеріалів, слухають музичні твори про природу. Активно застосовуються й інтерактивні форми: групові проєкти, художньо-дослідницькі практикуми, естетичні ігри. Залучення учнів до проєктної діяльності визначено методичними рекомендаціями до інтегрованого курсу

"Я досліджую світ". Проєкти дозволяють дітям самостійно шукати інформацію, творчо її осмислювати та презентувати результати у вигляді виставок, концертів, міні-вистав тощо. Приміром, під час проєкту "Мій екологічний театр" учні можуть поставити коротку виставу про природу, самостійно виготовивши декорації з природних матеріалів і підбравши музичний супровід. Це поєднує екологічне виховання, драматизацію (театральне мистецтво) і музичну творчість. Досвід таких інтегрованих занять показує, що діти дуже емоційно залучаються в процес: вони не тільки здобувають знання, а й переживають їх, що сприяє глибшому засвоєнню і вихованню ціннісного ставлення. Як

значають педагоги-практики, коли вдається об'єднати різні освітні галузі навколо однієї теми, діти усвідомлюють свою залученість до освітнього процесу, відчувають значущість власних ідей і з більшою мотивацією навчаються [9]. Іншими словами, інтеграція знімає бар'єр між навчанням і реальним життям дитини, перетворюючи освітній процес на захопливе пізнання світу в усій його різноманітності.

Отже, аналіз змістових ліній курсів “Я досліджую світ” та “Музичне мистецтво” засвідчує, що саме вони створюють оптимальні умови для реалізації міжгалузевої інтеграції, у якій пізнавальний, емоційний і творчий досвід учнів поєднуються в єдине ціле. Не менш важливо, яким чином організовується освітній процес, якими педагогічними формами, технологіями та методами наповнюється інтеграційна взаємодія освітніх галузей. Саме форми і методи навчальної діяльності стають практичним інструментом реалізації інтеграції, визначають її динаміку, результативність і виховний вплив.

Для реалізації міжгалузевої інтеграції, спрямованої на естетичний розвиток учнів, педагогами використовуються різні інноваційні форми і методи навчання.

Однією з ключових форм є проведення інтегрованих уроків, коли один навчальний захід охоплює зміст одразу двох або більше предметів. Наприклад, можливі бінарні уроки типу “Музичне мистецтво” і “Я досліджую світ (природничі освітні галузі)”, “Мистецтво і “Я досліджую світ” (соціальна і здоров'язбережувальна освітні галузі)” тощо. На такому уроці вчителі (або один вчитель, якщо він викладає обидва предмети) планують єдину тему і пов'язаний зміст з різних дисциплін. Методика міжпредметного уроку передбачає широке використання міжпредметних зв'язків: факти і поняття з однієї галузі ілюструються або розширюються матеріалом з іншої. Науковці відзначають, що нині в шкільній практиці поширені такі прийоми інтегрування, як урок з міжпредметними зв'язками, інтегрований урок та бінарний урок [8; 1; 13]. Вони різняться ступенем злиття змісту: від паралельного висвітлення споріднених питань до повного об'єднання двох предметів навколо однієї теми. Інтегровані уроки особливо ефективні в естетичному вихованні, адже дозволяють задіяти різні канали сприйняття: дитина і слухає, і бачить, і рухається, і розмірковує. Наприклад, урок “Подорож у космос через науку і музику”: діти дізнаються про планети (астрономічні знання) і слухають уривки з сюїти Г. Холста “Планети” (музичне мистецтво), малюють космічні пейзажі під музику (образотворче мистецтво). На уроці “Краса і здоров'я” школярі дізнаються, як музика і образотворче мистецтво впливають на здоров'я людини, у них

виховується бажання бути красивим не тільки зовні, але й розвивати свою внутрішню красу.

Крім уроків, значні можливості має організація спільних позакласних заходів. Ефективною формою є мистецько-природничі експедиції – екскурсії в природу, під час яких діти не лише спостерігають за довкіллям, а й виконують творчі завдання (фотографують красу природи, малюють пейзажі, складають невеличкі вірші чи пісеньки про побачене). Ще одним прикладом є театралізовані вистави екологічної або моральної тематики. Наприклад, шкільний театр казок, де учні інсценують народні казки, легенди про природу чи про добро. Підготовка вистави здійснюється на різних навчальних предметах – дизайн і технології (виготовлення костюмів, декорацій), музичне мистецтво (пісні, фонова музика), образотворче мистецтво (створення афіш, декорацій). Така діяльність інтегрує мистецтво, працю, природу і моральні цінності, даючи яскравий естетично-виховний ефект.

Інтеграція природничої, соціальної і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, мистецької освітніх галузей здійснюється і під час проведення шкільних свят, які є важливим засобом естетичного виховання. У будь-якому святі присутні різні види мистецтва, які дають змогу забезпечити школярам радість спілкування, самовираження, творчості.

Екологічні проєкти – ще одна сучасна форма, коли учні проводять дослідницько-творчі проєкти на перетині екології та мистецтва. Наприклад, проєкт “Збережемо птахів” може включати виготовлення годівничок (“Дизайн і технології”), спостереження за птахами (“Я досліджую світ”), ведення щоденника спостережень (розвиток мовлення) і заключний етап – святковий концерт “Наші пернаті друзі”, де діти співають пісні про птахів, показують свої малюнки і діляться враженнями.

Методи інтегрованого естетичного навчання. В інтегрованому освітньому просторі доцільно застосовувати методи, які активізують образне мислення, творчу уяву та емоційну сферу учнів. Серед них виділяють наступні (див. рис. 1).

Таким чином, використання різноманітних форм і методів роботи: від інтегрованих уроків до мистецько-природничих експедицій і проєктів забезпечує не лише міжгалузеву єдність освітнього процесу, а й створює емоційно насичене середовище, у якому дитина активно пізнає, переживає і творить. У цьому контексті закономірно постає питання про результативність інтегрованого естетичного виховання – які особистісні зміни воно зумовлює, які компетентності, почуття й світоглядні позиції формує у молодших школярів.

Очікувані результати інтегрованого естетичного виховання свідчать про його високу результативність: у молодших школярів формується цілісний

естетичний світогляд, здатність емоційно реагувати на прояви краси та творити її у власній діяльності. Комплексна інтеграція освітніх галузей забезпечує розвиток ключових компетентностей, емоційного

інтелекту й творчої самореалізації, що підтверджує ефективність інтеграційного підходу як чинника духовно-ціннісного становлення особистості дитини.

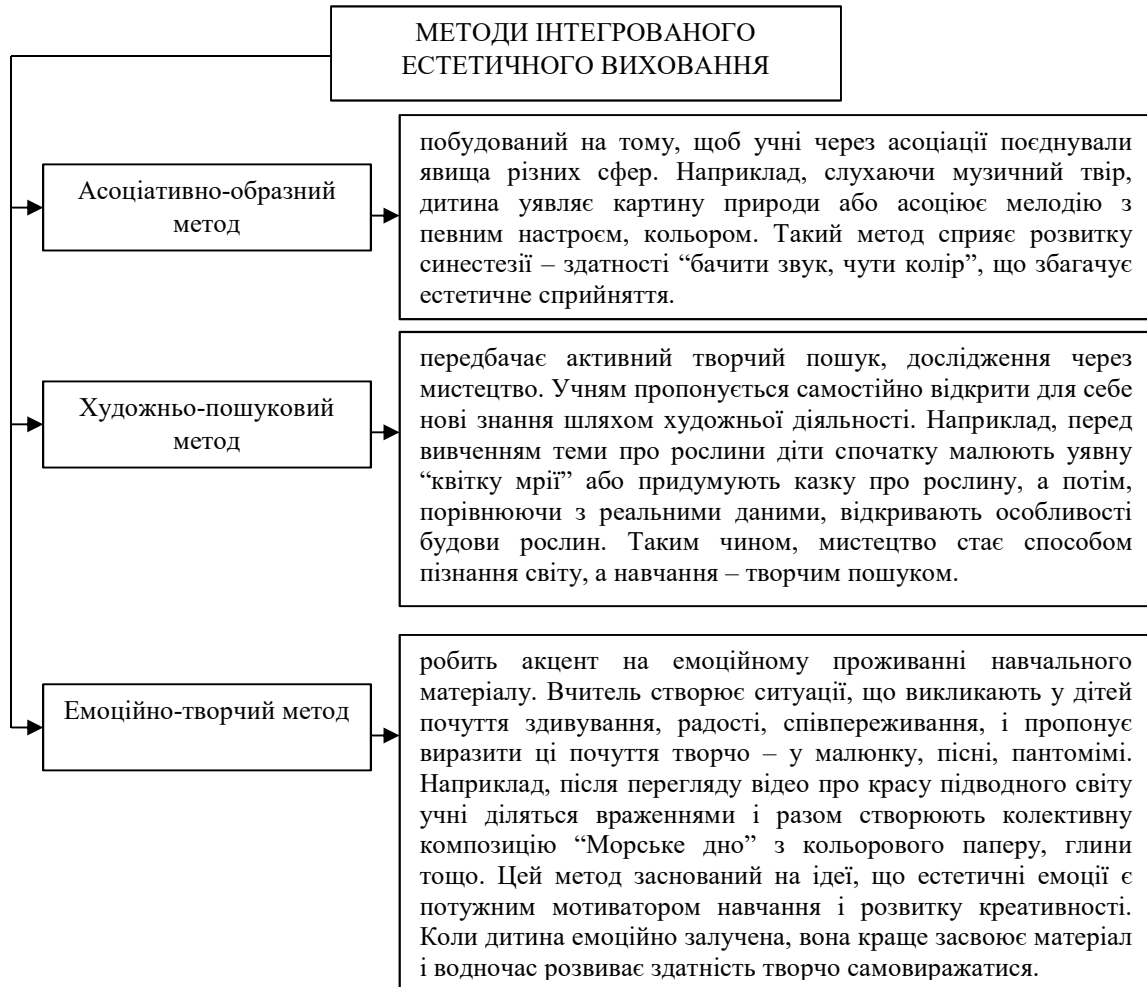


Рис. 1. Методи інтегрованого естетичного навчання молодших школярів

Висновки і перспективи подальших розвідок. Міжгалузева інтеграція мистецької, природничої, соціальної і здоров’язбережувальної освітніх галузей у початковій школі створює оптимальні умови для цілісного розвитку дитини. Поєднання різних аспектів освіти навколо естетичних цінностей сприяє формуванню в учнів естетичної свідомості, здатності сприймати світ у його єдності та гармонії. Такий підхід відповідає віковим особливостям молодших школярів, для яких характерне цілісне, емоційно забарвлене сприйняття дійсності.

Найбільш ефективно можливості міжгалузевої інтеграції реалізуються у курсах “Я досліджую світ” і “Мистецтво”, що закладені Державним стандартом початкової освіти. Інтегрований курс “Я досліджую світ” охоплює одразу кілька галузей і дозволяє синхронно розвивати пізнавальні та

ціннісні компетентності учнів. Паралельно предмети мистецького циклу дають простір для творчості і емоційного розвитку. Саме на перетині цих двох компонентів – практичного пізнання світу і художньо-естетичного переживання досягається найкращий виховний ефект.

Ефективність інтеграції в естетичному вихованні забезпечується застосуванням діяльнісного, ціннісного й компетентнісного підходів. Діяльнісний підхід означає, що діти вчать через активну діяльність – творчу, дослідницьку, ігрову – а не пасивно слухаючи. Ціннісний підхід гарантує, що в центрі уваги – формування у школярів системи цінностей (краси, добра, гармонії), яка стане основою їхніх особистісних орієнтирів. Компетентнісний підхід інтегрує знання, навички і ставлення з різних сфер, готуючи учня до реального життя

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні цілісної моделі інтегрованого естетичного виховання в умовах НУШ. Така модель має описувати оптимальні способи поєднання навчальних дисциплін, методичні прийоми і критерії оцінювання естетичного розвитку учнів. Також актуальним є створення інноваційних міждисциплінарних програм і посібників, що будуть спрямовувати вчителів на практичну реалізацію інтеграції для естетичного виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Войналович В.В. Інтегроване навчання у початковій школі в умовах Нової української школи. *Actual Problems in the System of Education. General Secondary Education Institution – Pre-University Training – Higher Education Institution*. 2021. № 1. DOI: <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.15832>
2. Гончаренко Ю.В. Естетичне виховання учнів початкових класів у процесі хореографічної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Східноукраїнський нац. ун-т ім. В. Даля, 2009. 245 с.
3. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/87-2018-%D0%BF#Text>
4. Зязюн І.А. Естетичні регулятиви педагогічної майстерності. Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку. *Збірник наукових праць*; За ред. О.А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2012. С. 14–22.
5. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексна програма художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1_11290-04#Text
6. Кузьменко В.У. Теоретичні засади діагностики естетичної обдарованості дітей дошкільного віку. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 7 (14). С. 45–50.
7. Ларіонова Н.Б., Стрельцова Н.М. Інтегративний підхід: актуальність, сутність, особливості впровадження в умовах початкової школи. *Навчально-методичний посібник*. Харків: Друкарня “Мадрид”, 2018. 76 с.
8. Московчук Л. Естетичне виховання молодших школярів як чинник формування духовності особистості. *Збірник наукових праць*. 2018. Вип. 25. Ч. 2. С. 185–190. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2018-25-2.185-190>
9. Освіторія. Держстандарт початкової освіти: які нововведення. 2025. URL: <https://osvitoria.media/experience/derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-yaki-novovvedennya>
10. Прищеп О.П. Інтеграція музичного мистецтва у зміст гуманітарних предметів початкової школи. URL: <https://surli.cc/ldaexw>
11. Просіна О.В. Технології інтегрованого викладання предметів “Мистецтво” та “Художня культура” в загальноосвітній школі. Луганськ: СПД Резников В.С., 2007. 200 с.
12. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О.Я. 1–2 класи. Київ. МОН України. 2019. 210 с. URL: [https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvityna.prohrama.1-4/Typova.osvityna.prohrama.1-2.Savchenko.pdf](https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova_osvityna.prohrama.1-4/Typova.osvityna.prohrama.1-2.Savchenko.pdf)

13. Якимчук А.Я., Колупасва Т.С. Нова українська школа: інтеграційний підхід у початковій загальній освіті. Київ: [б. в.], 2019. 120 с.

14. Dewey J. *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press, 1902. 200 с. URL: <https://dn790003.ca.archive.org/0/items/childandcurricul00deweuoft/childandcurricul00deweuoft.pdf>

15. Namukasa S. Integrating arts into science curriculum for holistic education. *Research Invention Journal of Research in Education*. 2024. Vol. 4. No. 3. P. 46–49. DOI: <https://doi.org/10.59298/RIJRE/2024/433741>

16. Sukhomlynsky V. Vasyl Sukhomlynsky. *The Holistic Educator*. 2025. URL: <https://theholisticeducator.net/sukhomlynsky>

REFERENCES

1. Voinalovych, V.V. (2021). Intehrovane navchannia u pochatkovii shkoli v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [Integrated learning in primary school in the context of the New Ukrainian School]. *Actual Problems in the System of Education. General Secondary Education Institution – Pre-University Training – Higher Education Institution*, No. 1. DOI: <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.15832> [in Ukrainian].
2. Honcharenko, Yu.V. (2009). Estetychne vykhovannia uchniv pochatkovykh klasiv u protsesi khoreorafichnoi diialnosti [Aesthetic education of primary school pupils in the process of choreographic activity]. *Candidate's thesis*. East Ukrainian National University named after V. Dahl). 245 p. [in Ukrainian].
3. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity [State Standard of Primary Education]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/87-2018-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
4. Ziazun, I.A. (2012). Estetychni rehuliatyvy pedahohichnoi maisternosti [Aesthetic regulators of pedagogical mastery]. (Eds.). O.A. Dubaseniuk & N.H. Sydorhuk. *Aesthetic education of children and youth: theory, practice, prospects of development*. Zhytomyr, pp. 14–22. [in Ukrainian].
5. Kontseptsiiia khudozhnio-estetychnoho vykhovannia uchniv u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh ta Kompleksna prohrama khudozhnio-estetychnoho vykhovannia u zahalnoosvitnikh ta pozashkilnykh navchalnykh zakladakh [Concept of artistic and aesthetic education of pupils in general education institutions and the Comprehensive program of artistic and aesthetic education]. Available at: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1_11290-04#Text [in Ukrainian].
6. Kuzmenko, V.U. (2013). Teoretychni zasady diahnosyky estetychnoi obdarovanosti ditei doshkilnoho viku [Theoretical foundations of diagnosing the aesthetic giftedness of preschool children]. *Education and Development of Gifted Personality*, No. 7(14), pp. 45–50. [in Ukrainian].
7. Larionova, N.B. & Streltsova, N.M. (2018). Intehratyvnyi pidkhid: aktualnist, sutnist, osoblyvosti vprovadzhennia v umovakh pochatkovoї shkoly [Integrative approach: relevance, essence, and features of implementation in primary school]. Kharkiv, 76 p. [in Ukrainian].
8. Moskovchuk, L. (2018). Estetychne vykhovannia molodshykh shkolariv yak chynnyk formuvannia dukhovnosti osobystosti [Aesthetic education of primary school pupils as a factor of spiritual development]. *Collection of scientific papers*, No. 25(2), 185–190. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2018-25-2.185-190> [in Ukrainian].

ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

9. Osvitiorii. (2025). Derzhstandart pochatkovoї osvity: yaki novovvedennia [State standard of primary education: what innovations]. Available at: <https://osvitoria.media/experience/derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-yaki-novovvedennya> [in Ukrainian].
10. Pryshchepa, O.P. (2025). Intehratsiia muzychnoho mystetstva u zmist humanitarnykh predmetiv pochatkovoї shkoly [Integration of musical art into the content of humanities in primary school]. Available at: <https://surli.cc/ldaexw> [in Ukrainian].
11. Prosina, O.V. (2007). Tekhnolohii intehrovanooho vykladannia predmetiv "Mystetstvo" ta "Khudozhnia kultura" v zahalnoosvitnii shkoli [Technologies of integrated teaching of "Art" and "Artistic Culture" subjects in general education school]. Luhansk, 200 p. [in Ukrainian].
12. Typova osvitiia prohrama, rozroblena pid kerivnytstvom Savchenko O.Ya. (2019). [Typical educational program developed under the supervision of O. Ya. Savchenko]. Kyiv, 210 p. Available at: <https://drive.google.com/file/d/1utqBXEbQA5nnop6j7gCOuLOJiXOtfVTa/view> [in Ukrainian].
13. Yakymchuk, A.Ya. & Kolupaieva, T.Ye. (2019). Nova ukrainska shkola: intehratsiinyi pidkhid u pochatkovii zahalnoi osviti [The New Ukrainian School: Integrative approach in primary general education]. Kyiv, 120 p. [in Ukrainian].
14. Dewey, J. (1902). The Child and the Curriculum. Chicago: University of Chicago Press. 200 p. Available at: <https://dn790003.ca.archive.org/0/items/childandcurricul00deweoft/childandcurricul00deweoft.pdf> [in English].
15. Namukasa, S. (2024). Integrating arts into science curriculum for holistic education. Research Invention Journal of Research in Education, No. 4(3), pp. 46–49. DOI: <https://doi.org/10.59298/RIJRE/2024/433741> [in English].
16. Sukhomlynsky, V. (2025). Vasyl Sukhomlynsky. The Holistic Educator. Available at: <https://theholisticeducator.net/sukhomlynsky> [in English].

Стаття надійшла до редакції 29.10.2025

УДК 373.3.091.212]:005.336.2:34(4)(045)
DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.345863>

Олена Муращенко, кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри початкової освіти,
ВСП "Економіко-правничий фаховий коледж
Запорізького національного університету"
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5887-1752>

ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

У статті узагальнено провідний європейський досвід формування правової компетентності молодших школярів як важливого складника громадянської освіти. Проаналізовано нормативно-правові документи, організаційні підходи та методичні принципи впровадження освіти в галузі демократичного громадянства та освіти з прав людини в початковій школі. Визначено можливості адаптації цього досвіду до сучасних українських реалій і викликів, що створює підґрунтя для модернізації правової освіти в Україні та формування її ефективної стратегії. Акцент зроблено на потребі застосування системного підходу, міжвідомчої співпраці та підвищення фахової підготовки педагогів.

Ключові слова: правова компетентність; демократичне громадянство; права людини; європейський досвід; початкова школа; молодші школярі.

Табл. 1. Літ. 15.

Olena Murashchenko, Ph.D. (Pedagogy),
Lecturer of the Primary Education Department,
Separate Structural Division of the Economics and
Law Vocational College at
Zaporizhzhia National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5887-1752>

EXPERIENCE OF FORMING LEGAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE EUROPEAN UNION COUNTRIES

The article presents a comprehensive analysis and generalization of the leading European experience in the formation of legal competence among primary school students as an integral component of civic and democratic education. It explores the theoretical and practical foundations of legal education within European Union member states, emphasizing its role in fostering respect for human rights, tolerance, responsibility, and active citizenship from an early age. The study examines the regulatory and institutional frameworks, organizational mechanisms, and methodological principles that ensure the effective implementation of education for democratic citizenship and human rights in primary schools.

Special attention is devoted to the identification of key strategies and pedagogical technologies applied in European educational systems – such as project-based learning, interactive and game-based methods, interdisciplinary integration, and

digital learning environments – which contribute to the development of students’ legal awareness, social responsibility, and value-based understanding of justice and equality. The article also substantiates the possibilities and directions for adapting these practices to contemporary Ukrainian realities, considering ongoing educational reforms, sociocultural transformations, and the need to strengthen democratic values and the rule of law in the national context.

The research highlights the importance of adopting a systematic, continuous, and competency-based approach to legal education, strengthening interagency and international cooperation, and enhancing the professional and methodological training of teachers. Emphasis is placed on ensuring age-appropriate, psychologically grounded, and value-oriented content of legal education that promotes the formation of students’ civic identity, moral integrity, and legal culture. Prospective directions for further study include the development of adaptable models for forming legal competence in Ukrainian primary schools, based on the best European practices and aligned with national educational standards and priorities to ensure sustainable educational development and civic empowerment.

Keywords: *legal competence; democratic citizenship; human rights; European experience; primary school; younger students.*

Постановка проблеми. У сучасному демократичному суспільстві, яке ґрунтується на засадах прав людини, верховенства права та громадянської ініціативи, формування правової компетентності особистості розглядається як одне з провідних завдань системи освіти. Особливої актуальності це питання набуває в початковій школі, оскільки саме на цьому етапі закладаються основи правосвідомості, уявлення про справедливість, обов’язок та відповідальність.

Країни Європейського Союзу (далі по тексту – ЄС) демонструють цілеспрямовану політику в сфері розвитку правової компетентності з раннього віку, упроваджуючи інноваційні педагогічні підходи, інтегровані навчальні програми, міждисциплінарні стратегії та партнерські моделі взаємодії школи, родини та громади. Цей досвід є надзвичайно цінним для модернізації національної системи освіти України в контексті реалізації Концепції “Нова українська школа” та стратегічного курсу на євроінтеграцію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування правової компетентності учнів початкової школи в країнах ЄС здійснюється на основі ряду міжнародних документів, які визначають стратегічні орієнтири освітньої політики у межах прав людини та демократичного громадянства. Європейська конвенція з прав людини гарантує базові права та свободи, які становлять фундаментальну основу правової освіти в демократичному суспільстві. Конвенція ООН про права дитини, ратифікована більшістю країн світу, приділяє особливу увагу забезпеченню найкращих інтересів дитини в усіх аспектах освіти. Хартія Ради Європи (далі по тексту – РЄ) з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини (*Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* [8]) є важливим програмним документом, який визначає концептуальні підходи до інтеграції демократичних цінностей та прав людини в систему освіти. Вона наголошує на необхідності формування активного громадянства, здатного брати участь у суспільному житті на засадах відповідальності, поваги до прав інших і верховенства права.

Окремо слід визначити Рекомендації Комітету міністрів РЄ (CM/Rec(2002)12 [5], CM/Rec(2003)8 [6], CM/Rec(2004)4 [7], Rec 1682 (2004) [13]), які окреслюють стратегічні напрями розвитку освіти у сфері прав людини та демократії, з урахуванням викликів сучасного суспільства, таких як дискримінація, радикалізація, ксенофобія та порушення прав менших. Значущими є Ухвали Всесвітньої програми ООН з освіти у сфері прав людини, яка реалізується з 2005 року та передбачає довгострокову підтримку системного підходу до впровадження правознавчої освіти у формальних і неформальних контекстах. Ці документи підкреслюють важливість реалізації правової освіти в початковій школі як передумови формування демократичного стилю мислення, здатності до конструктивного діалогу та мирного врегулювання конфліктів.

Метою статті є узагальнення досвіду формування правової компетентності молодших школярів у країнах ЄС; аналіз нормативно-правових, організаційних та методичних аспектів впровадження освіти в галузі демократичного громадянства в початковій школі; визначення можливостей адаптації цього досвіду в українському освітньому контексті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Починаючи з 1990-х років, ЄС і РЄ реалізували низку стратегічних ініціатив, спрямованих на інтеграцію демократичних цінностей в початкову систему освіти, а саме:

– Світова конференція з прав людини (Відень, 1993) стала першим вагомим заходом, на якому було підкреслено важливість системного впровадження прав людини в освітні програми всіх рівнів формальної та неформальної освіти. Цей заклик започаткував міжнародне визнання освіти як фундаментального інструменту формування демократичної культури.

– Програма *Education for Democratic Citizenship (EDC)*, ухвалена в межах Другого Саміту глав держав і урядів РЄ в 1997 році, була концептуалізована в Рекомендації CM/Rec(2002)12 [5], які визначили засади освіти для демократичного громадянства як складника початкової освіти.

ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

– Рекомендації CM/Rec(2003)8 [6] та CM/Rec(2004)4 [7] наголосили на необхідності впровадження стандартів Європейської конвенції з прав людини в освітню практику на всіх рівнях.

– Рекомендація Rec 1682 (2004) [13] Парламентської асамблеї РЄ передбачила створення Європейської рамкової конвенції з питань *Education for Democratic Citizenship* та *Human Rights Education*.

– Всесвітня програма освіти з прав людини (2005) Генеральної Асамблеї ООН (*Vienna Declaration and Programme of Action*) стала важливим поштовхом до практичного впровадження правової освіти, зокрема в межах ініціативи “Європейський рік громадянства в освіті”.

У межах цих стратегій у державах-учасниках ЄС впроваджувалися тренінги, інтерактивні уроки, конкурси, навчальні модулі, що сприяли розвитку правової обізнаності та громадянської активності.

Хартія РЄ з освіти для демократичного громадянства і прав людини *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* (2010) [8], прийнята Комітетом міністрів (CM/Rec(2010)7) на пропозицію Керівного комітету з освіти (CDED), визначила освіту як засіб запобігання порушенням прав людини та боротьби з дискримінацією, расизмом, ксенофобією й нетерпимістю. У цьому контексті початкова освіта розглядається як базовий етап формування правового мислення та соціально відповідальної поведінки. Згідно з цією Хартією, формування правової компетентності молодших школярів передбачає:

- оновлення освітніх програм і навчальних планів початкової школи;
- здійснення професійної підготовки та підвищення кваліфікації вчителів початкових класів у сфері правової освіти;
- залучення молодших школярів до шкільного самоврядування;
- активізацію участі батьків і громадськості у цій галузі [8, 5–6].

Хартія також наголошує, що процес правової освіти має тривати впродовж усього життя та залучати широке коло учасників – від учнів, батьків і освітян до неурядових організацій, медіа та державних інституцій [8, 8].

У межах реалізації принципів Хартії з освіти для демократичного громадянства і прав людини [8] в країнах ЄС активно діє програма *Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* (EDC/HRE) [9]. Наприклад, у Фінляндії учні початкової школи беруть участь у шкільних парламентських виборах, що формує навички демократичної участі та поваги до закону. Основними завданнями цієї програми є розвиток у молодших школярів толерантності, правосвідомості, розуміння засад демократії та формування навичок життя в правовому полі. Особливостями її реалізації є:

- інтеграція тематики прав людини в освітній галузі початкової школи;

- використання активних методів навчання;

- спеціалізовані дидактичні матеріали (згідно з Конвенцією ООН);

- впровадження організаційних форм навчання (тематичних днів, компаній, шкільних конкурсів, дебатів, судів тощо);

- застосування педагогіки партнерства між школами, родинами й громадою для забезпечення сталого освітнього впливу.

Європейська агенція з освіти та культури у межах програми *EC Citizens, Equality, Rights and Values* (CERV) [4] здійснює дослідження щодо правової обізнаності дітей. Його результати свідчать, що системне вивчення прав людини варто починаати з початкової школи.

Окрема увага приділяється інклюзії. Європейське агентство з питань особливих освітніх потреб та інклюзивної освіти *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (EASNIE) [10] разом із UNESCO створили ресурс *Inclusive Education In Action*, що містить практичні приклади інтеграції правових знань в освітній процес із врахуванням потреб усіх дітей, включно з дітьми з особливими освітніми потребами. Це дозволяє гарантувати реалізацію права на освіту, рівного доступу до знань і недискримінацію.

Таким чином, реалізація міжнародних програм демонструє системний підхід до формування правової компетентності молодших школярів у країнах ЄС. Водночас кожна його держава-учасниця адаптує ці ініціативи відповідно до власного освітнього контексту, національних традицій, потреб суспільства та правових реалій. З огляду на це, варто проаналізувати приклади окремих країн, які реалізують програми правової освіти в початковій школі.

Так у Швеції формування правової компетентності молодших школярів є наскрізною лінією в навчальних програмах, починаючи з дошкільної освіти. Цей процес реалізується в межах міжпредметної інтеграції та практичної орієнтації змісту навчання. Наприклад, у курсі “Суспільствознавство” (*Samhällskunskap*) значну увагу приділено таким темам, як права людини, демократія, роль уряду, судова система та етичні дилеми, що дозволяє школярам молодшого віку формувати уявлення про власні права, відповідальність і важливість участі в житті суспільства. У курсі “Домашня економіка і споживачтво” (*Hem-och konsumentkunskap*) учнів навчаються застосовувати правові знання в повсякденному житті – вивчають права споживача, правила укладання договорів, сімейне законодавство, основи управління бюджетом, що формує в них не лише правову, а й соціально-економічну компетентність.

Фінська модель правової освіти забезпечує знання про права та створює умови для їх практичного

**ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ**

застосування в освітньому процесі. Інтегроване навчання дозволяє поєднувати знання з суспільствознавства, етики, літератури, мистецтва, математики у межах спільного дослідження конкретної теми. Наприклад, вивчаючи феномен “справедливість”, учні можуть аналізувати поведінку літературних персонажів, обговорювати приклади з новин, створювати казки або міні-сценки на правову тематику.

У контексті вивчення європейського досвіду формування правової компетентності учнів початкових класів варто звернути увагу на фінську програму *KiVa*, яка є однією з найуспішніших у світі ініціатив із протидії булінгу. Розроблена Університетом Турку за підтримки Міністерства освіти Фінляндії, програма спрямована на створення безпечного освітнього середовища, розвиток емпатії, відповідальності й взаємоповаги.

KiVa охоплює навчально-методичні інструменти для вчителів, інтерактивні навчальні вправи для учнів та спеціальні курси для батьків.

Дослідження (*Finnish program against bullying. Research* [12]) засвідчують ефективність реалізації програми *KiVa* на національному та міжнародному рівнях. Зокрема, науковці А. Kärnä, М. Voeten, Т. Little та С. Salmivalli [11] доводять зниження рівня булінгу та зростання активної громадянської позиції учнів. У дисертаційному дослідженні А. Ahtola, А. Naataja, А. Kärnä та С. Salmivalli [2] акцентовано на ролі адміністрації закладу освіти у впровадженні антибулінгової політики – підтримка директора позитивно впливає на якість правової освіти. Дослідники Е. Poskiparta, V. Pöyhönen та С. Salmivalli [14] відзначають інноваційність програми. Вони характеризують процес використання комп'ютерних ігор, що допомагають дітям на практиці розпізнавати правопорушення, засвоювати правові поняття та формувати навички конструктивної поведінки у складних ситуаціях.

У Німеччині правова компетентність формується на рівні інтеграції громадянської освіти в навчальні предмети. Це забезпечує цілісне розуміння соціально-правових процесів. Як зазначає Дарія Вензель [1], учителька з німецької школи в Гессен, інтеграція яскраво проявляється у курсах “Політика та економіка” (*Politik und Wirtschaft*) й “Суспільствознавство” (*Gesellschaftslehre*), де учні вивчають політичні системи, функції влади, аналізують системні явища та формують критичне мислення. Еле-

менти правової освіти також спостерігаються в курсах “Релігія” (*Religion*) та “Етика” (*Ethik*), у яких розглядаються мораль, толерантність та соціальні цінності. Освітні програми в Німеччині мають регіональні особливості, адже кожна федерація формує власний підхід до навчального змісту та назв предметів.

Крім того, у початковій школі громадянська освіта реалізується в межах співпраці з поліцією, юристами та правозахисниками, які проводять інтерактивні заняття, тренінги з медіації конфліктів та моделювання ситуацій.

Для порівняння, у Франції громадянська освіта в початковій школі реалізується у межах предмета *Education civique*, що є складником *Éducation civique, juridique et sociale (ECJS)* у старшій школі [15], метою якого є формування активного громадянина засобами інтеграції правових, соціальних і політичних знань та застосування міждисциплінарного підходу навчання.

У Польщі громадянська освіта представлена окремим предметом “Знання про суспільство” (*Wiedza o Społeczeństwie*), який викладається на рівні середньої та старшої школи. Цей курс є частиною обов'язкової програми і враховується при складанні підсумкової державної атестації (*Matura*). У початковій школі громадянська освіта не виносена в окрему дисципліну, проте такі теми, як права дитини, основи демократії, толерантність, повага до іншого, інтегруються в зміст таких навчальних предметів, як рідна мова, етика, природознавство; реалізуються у виховній та позакласній діяльності.

У Нідерландах правова освіта реалізується в межах активного залучення учнів до процесів демократичного співжиття. Програми *Living Democracy* та *Children's Rights Education* сприяють використанню рольових ігор, моделювання ситуацій, аналізу кейсів, дискусіях, створенні класних правил і процедур самоврядування. Особлива увага приділяється формуванню практичних навичок участі в ухваленні рішень, вирішенні конфліктів, відстоюванні власних прав з повагою до прав інших.

Представимо ключові аспекти реалізації правової компетентності в початковій школі в країнах ЄС у таблиці “Формування правової компетентності в початкових класах країн Європейського Союзу” (табл. 1).

Таблиця 1

Формування правової компетентності в початковій школі країн Європейського Союзу

Країна	Рівень інтеграції	Форма реалізації в початковій школі	Особливості впровадження
Фінляндія	Повна інтеграція	Вивчення прав дитини у контексті демократичної культури, шкільного самоврядування, поваги до гідності (<i>KiVa</i> [2; 11; 12; 14])	Правознавчий компонент закріплений у навчальному плані, акцентовано на правах у повсякденному житті

**ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ**

Продовження таблиці 1

Франція	Часткова інтеграція	Права дитини інтегруються в межах громадянської та моральної освіти (<i>Éducation civique, juridique et sociale [15]</i>)	Освіта з прав дитини розглядається як напрям для розширення шкільних програм
Німеччина	Часткова інтеграція	Варіативна реалізація тематичних тижнів, інтеграція в курси <i>Politik und Wirtschaft, Gesellschaftslehre, Religion, Ethik</i>	Приклад локального регіонального впровадження в проєктну діяльність
Швеція	Повна інтеграція	Права дитини є частиною курсів <i>Samhällskunskap, Hem-och konsumentkunskap</i>	Основа системи – рівність, повага, практичне застосування
Нідерланди	Повна інтеграція	Права дитини інтегровано в межах програми <i>Living Democracy</i> та <i>Children's Rights Education</i> на рівні застосування міждисциплінарного підходу	Розроблено спеціалізовані ресурси та навчальні матеріали для початкових класів

Результати аналізу нормативних, організаційних та методичних аспектів питання дозволив виділити ефективні освітні практики, які можуть бути адаптовані до української системи освіти. Ключовими з них є створення безпечного освітнього середовища, розвиток критичного мислення, морально-етичне виховання та педагогіка партнерства. Своєю чергою, узагальнення досвіду формування правової компетентності молодших школярів у країнах ЄС засвідчило ефективність упровадження системного підходу щодо правової освіти на рівні держави, у межах інтегрування громадянської освіти в зміст навчальних предметів, завдяки партнерству з громадськими організаціями та розвитку учнівського самоврядування.

З урахуванням сучасних викликів та національних особливостей української освіти окреслимо шляхи адаптації європейського досвіду, а саме:

- застосування компетентнісного підходу навчання, що передбачає дослідження реальних життєвих ситуацій і правових викликів;
- інтеграція правової тематики в освітній процес усіх навчальних предметів шляхом створення міжпредметних модулів, проведення тематичних тижнів, організації проєктної діяльності та обговорення правових ситуацій;
- застосування активних методів навчання, зокрема кейс-методів, рольових ігор, дебатів, що сприяють розвитку критичного мислення, навичок правової аргументації, емпатії та здатності до морального вибору;
- розвиток учнівського самоврядування, запровадження класних парламентів, учнівських рад як інструментів засвоєння норм і цінностей;
- налагодження партнерства між закладами освіти та представниками громадянського суспільства. Організація правопросвітницьких заходів;
- створення доступних правових ресурсів для дітей та батьків, зокрема анімацій, коміксів, інтерактивних вправ, відео-уроків тощо.

Перспективи подальших досліджень спрямовуємо на розроблення національної моделі формування правової компетентності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Курок Р. Використання інноваційних технологій для розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів. *Молодь і ринок*. 2021. № 9 (195). С. 71–76.
2. Ahtola A., Haataja A., Kärnä A., Poskiparta E. & Salmivalli C. Implementation of anti-bullying lessons in primary classrooms: How important is head teacher support? *Educational Research*, 2013. 55 (4), 376–392.
3. Birzea C., Cecchini M., Harrison C., Krek J. & Spajčić-Vrkaš V. Tool for quality assurance of education for democratic citizenship in schools. UNESCO, CEPS. 2025.
4. Citizens, Equality, Rights and Values (CERV). (n.d.). EU financial opportunities for Ukrainian municipalities: A detailed overview. Available at: <https://cities4cities.eu/finansovimozhlyvosti-yes-dlya-ukrayinskyh-municypalitetiv-detalnyj-oglyad/> (Accessed May 11, 2025).
5. Council of Europe. Recommendation Rec(2002)12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
6. Council of Europe. Recommendation Rec(2003)8 of the Committee of Ministers to member states on the promotion and recognition of non-formal and informal learning of young people. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
7. Council of Europe. Recommendation Rec(2004)4 of the Committee of Ministers to member states on the participation of young people in local and regional life. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
8. Council of Europe. Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education: Adopted in the framework of Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers. Available at: <https://rm.coe.int/16803034e5> (Accessed May 11, 2025).
9. Council of Europe. (n.d.). Education for democratic citizenship and human rights education (EDC/HRE). Available at: <https://www.coe.int/en/web/edc> (Accessed May 11, 2025).
10. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (n.d.). Homepage. Available at: <https://www.european-agency.org/> (Accessed May 12, 2025).

11. Kärnä A., Voeten M., Little T.D., Alanen E., Poskiparta E. & Salmivalli C. (2013). Effectiveness of the KiVa antibullying program: Grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology*, 105 (2), P. 535–551.

12. KiVa Program. (n.d.). Finnish program against bullying: Research. Available at: <https://www.kivaprogram.net/research-in-finland/> (Accessed May 17, 2025).

13. Parliamentary Assembly of the Council of Europe. Recommendation 1682 (2004) on education for Europe. Strasbourg: Council of Europe. Available at: <https://pace.coe.int/en/files/17272/html> (Accessed May 19, 2025).

14. Poskiparta E., Kaukiainen A., Pöyhönen V. & Salmivalli C. Anti-bullying computer game as part of the KiVa program: Children's perceptions of the game. In *Bullying in schools: A psychological perspective*. New York, NY: Routledge. 2012. P. 158–168.

15. Tutiaux-Guillon N. Civic, legal and social education in French secondary school: Questions about a new subject. *Journal of Social Science Education*, 1 (2). 2003.

REFERENCES

1. Kurok, R. (2021). Vykorystannya innovatsiynykh tekhnolohiy dlya rozvytku pravovoyi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv ekonomichnykh koledzhiv [Using innovative technologies to develop the legal competence of teaching staff of economic colleges]. *Youth & market*. No. 9 (195). pp. 71–76. [in Ukrainian].

2. Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2013). Implementation of anti-bullying lessons in primary classrooms: How important is head teacher support? *Educational Research*, No. 55 (4), pp. 376–392. [in English].

3. Bîrzea, C., Cecchini, M., Harrison, C., Krek, J. & Spajić-Vrkaš, V. (2005). Tool for quality assurance of education for democratic citizenship in schools. UNESCO. [in English].

4. Citizens, Equality, Rights and Values (CERV). (n.d.). EU financial opportunities for Ukrainian municipalities: A detailed overview. Available at: <https://cities4cities.eu/finansovimozhlyvosti-yes-dlya-ukrayinskyh-municypalitetiv-detalnyoglyad/> (Accessed May 11, 2025). [in English].

5. Council of Europe (2002). Recommendation Rec(2002)12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship. Strasbourg: Council of Europe Publishing. [in English].

6. Council of Europe (2003). Recommendation Rec(2003)8 of the Committee of Ministers to member states on the promotion and recognition of non-formal and informal learning of young people. Strasbourg: Council of Europe Publishing. [in English].

7. Council of Europe (2004). Recommendation Rec(2004)4 of the Committee of Ministers to member states on the participation of young people in local and regional life. Strasbourg: Council of Europe Publishing. [in English].

8. Council of Europe (2010). Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education: Adopted in the framework of Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers. Available at: <https://rm.coe.int/16803034e5> (Accessed May 11, 2025). [in English].

9. Council of Europe. (n.d.). Education for democratic citizenship and human rights education (EDC/HRE). Available at: <https://www.coe.int/en/web/edc> (Accessed May 11, 2025). [in English].

10. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (n.d.). Homepage. Available at: <https://www.european-agency.org/> (Accessed May 12, 2025). [in English].

11. Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa antibullying program: Grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology*, No. 105 (2), pp. 535–551. [in English].

12. KiVa Program. (n.d.). Finnish program against bullying: Research. Available at: <https://www.kivaprogram.net/research-in-finland/> (Accessed: May 17, 2025). [in English].

13. Parliamentary Assembly of the Council of Europe (2004). Recommendation 1682 (2004) on education for Europe. Strasbourg: Council of Europe. Available at: <https://pace.coe.int/en/files/17272/html> (Accessed May 19, 2025). [in English].

14. Poskiparta, E., Kaukiainen, A., Pöyhönen, V. & Salmivalli, C. (2012). Anti-bullying computer game as part of the KiVa program: Children's perceptions of the game. In *Bullying in schools: A psychological perspective* (pp. 158–168). New York, NY: Routledge. [in English].

15. Tutiaux-Guillon, N. (2003). Civic, legal and social education in French secondary school: Questions about a new subject. *Journal of Social Science Education*. No. 1(2). [in English].

Стаття надійшла до редакції 28.10.2025



“Не будуйте дрібних планів – в них немає тієї чарівної сили, яка розбурхує кров, і, ймовірно, не будуть реалізовані. Будуйте грандіозні плани, ставте високі цілі у своїх надіях і в роботі, пам’ятаючи про те, що грандіозний, логічно складений план ніколи не зникне”.

*Джеймс Бернхем
американський філософ, соціолог*

“Знання, набуті без власних зусиль, швидко забуваються. Лише те, що ми здобуємо через працю, стає частиною нашої сутності”.

*Василь Сухомлинський
український педагог*



**СИСТЕМА ПРОТИДІЇ НЕГАТИВНОМУ ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ ВПЛИВУ
НА ОСОБОВИЙ СКЛАД ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ**

УДК 355.231(477)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.345866>

Юрій Юрчак, старший викладач кафедри загальновійськових дисциплін
Національної академії Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9506-3228>

Анатолій Федорчук, начальник факультету безпеки державного кордону,
кандидат військових наук
Національної академії Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3369-8188>

Віталій Журавель, заступник начальника факультету безпеки державного кордону
з навчально-методичної роботи, кандидат військових наук, доцент
Національної академії Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4126-5414>

Юрій Михайлюк, начальник кафедри загальновійськових дисциплін,
доктор філософії зі спеціальності безпека державного кордону
Національної академії Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4926-4886>

**СИСТЕМА ПРОТИДІЇ НЕГАТИВНОМУ ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ ВПЛИВУ
НА ОСОБОВИЙ СКЛАД ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ**

У публікації змальовано комплексну систему протидії негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад Державної прикордонної служби України деталізовано основні заходи, які реалізуються в рамках її окремих підсистем. Злагоженість та взаємодія складових цих підсистем формує систему протидії негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад Державної прикордонної служби України. Запропонована система протидії негативному інформаційно-психологічному впливу передбачає впровадження комплексу заходів, спрямованих як на запобігання такому впливу, так і на вчасне виявлення та подальшу нейтралізацію його наслідків.

Ключові слова: інформаційно-психологічний вплив; інформаційно-психологічна операція; загальна тактика; об'єкт інформаційно-психологічного впливу; сценарій інформаційно-психологічного впливу; система.

Літ. 15.

Yurii Yurchak, Senior Lecturer of the Combined Arms Disciplines Department,
National Academy of the State Border Guard Service of
Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9506-3228>

Anatolii Fedorchuk, Head of the Faculty of State Border Security, Ph.D. (Military Sciences),
National Academy of the State Border Guard Service of
Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3369-8188>

Vitalii Zhuravel, Deputy Head of the State Border Security Faculty for
Educational and Methodological Work, Ph.D. (Military Sciences), Associate Professor,
National Academy of the State Border Guard Service of
Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4126-5414>

Yurii Mykhailiuk, Head of the Combined Military Disciplines Department,
Doctor of Philosophy in the speciality of State Border Security
National Academy of the State Border Guard Service of
Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4926-4886>

**SYSTEM OF COUNTERING NEGATIVE INFORMATIONAL AND PSYCHOLOGICAL
INFLUENCE ON THE PERSONNEL OF THE STATE BORDER SERVICE OF UKRAINE**

The article describes a comprehensive system for countering negative informational and psychological influence on the personnel of the State Border Service of Ukraine, detailing the main measures implemented within its individual subsystems. The coherence and interaction of the components of these subsystems form a system for countering negative informational and

СИСТЕМА ПРОТИДІЇ НЕГАТИВНОМУ ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ ВПЛИВУ НА ОСОБОВИЙ СКЛАД ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

psychological influence on the personnel of the State Border Service of Ukraine. The proposed system for countering negative informational and psychological influence involves the implementation of a set of measures aimed at both preventing such influence and timely detection and subsequent neutralization of its consequences.

The effective counteraction to negative IPI is possible only if the resources of all authorized state authorities, law enforcement agencies, state media, etc., are combined. The proposed system for countering negative informational and psychological influence, which includes three basic subsystems, together with the scheme for implementing the system for countering negative IPI in relation to the personnel of the State Security Service of Ukraine, together represent a holistic conceptual approach to ensuring informational and psychological security.

Keywords: *informational and psychological influence; informational and psychological operation; general tactics; object of informational and psychological influence; scenario of informational and psychological influence; system.*

Постановка проблеми. Вивчення локальних воєн і збройних протистоянь на зорі ХХІ ст. показало, що докорінно змінилося розуміння основної цілі війни: тепер вона не зосереджується на прямому захопленні територій противника, а націлюється на психологічне зламання його опору, заміну військово-політичної верхівки та забезпечення панування в моральній, державно-політичній, господарській та інформаційно-комунікаційній галузях, запровадження контролю над ринками сировинних ресурсів і збуту продукції. За таких обставин набуття переваги у медійному середовищі перетворюється необхідною передумовою й невід'ємною складовою сучасних воєн і воєнних конфліктів [8].

Унаслідок поширення й постійного вдосконалення цифрових технологій спроможності інформаційно-психологічного впливу (ІПВ) щодо різномірних аудиторій (цільових груп) під час інформаційно-психологічних операцій (ІПО) сягнули принципово нового рівня. Масове застосування мережі Інтернет, вільна комунікація на соціальних платформах, застосування цифрового й супутникового телевізійного мовлення, а також електронної кореспонденції в мережевих середовищах мобільного зв'язку істотно розширюють набір інструментів проведення інформаційно-психологічних операцій і формують цілісне інформаційне середовище.

Аналіз регіональних воєн і збройних зіткнень на початку ХХІ ст. продемонстрував, що сутність ключової мети війни зазнала докорінних змін: інформаційно-психологічна операція трактується як сукупність узгоджених і скоординованих відповідно до цілей, задач, об'єктів і часовими рамками інформаційних активностей, наступальних дій і заходів, які здійснюються одночасно або поетапно відповідно до єдиної концепції та плану з метою реалізації завдань інформаційно-психологічного впливу на чітко визначену цільову аудиторію [13]. У цьому контексті інформаційно-психологічний вплив розуміється як повний спектр форм, прийомів і методів цілеспрямованого (відкритого й латентного) впливання на особистісну, колективну та громадську свідомість за посередництвом мас-медіа та спеціалізовані канали комунікації (зокрема міжособистісні) шляхом формування й поширення цілеспрямовано опрацьованих відомостей з метою трансформації поведінки цільового об'єкта впливу [15].

Заходи інформаційно-психологічного характеру й пов'язані впливи в умовах сучасного середовища утворюють невід'ємний компонент збройного протистояння, втім, відмінно від збройних дій, не охоплюються застосуванням міжнародно-правових обмежень і заборон. Наразі не існує міжнародно-правових приписів, що у період миру надавали б юридично кваліфікувати навмисні заходи іноземної країни, націлені на завдання збитку, пов'язаного з інформаційною, психічною або будь-якій іншій складовій безпеки, як акти інформаційно-психологічної агресії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання протидії негативному інформаційно-психологічному впливу майбутніх офіцерів-прикордонників є предметом уваги численних науковців. Загальнотеоретичні аспекти протидії негативному інформаційно-психологічному впливу досліджували Г. Певцов, А. Феклістов, А. Антонов [7], дидактичних чинниках формування здатності до професійної реалізації (Г. Певцов, А. Гордієнко, С. Залкін, С. Сідченко, А. Феклістов, К. Хударковський) [15], інформаційно-психологічному пресингу під час перебування в неволі, способи протидії, спрямовані на протидію деструктивним інформаційним впливам у період збройного конфлікту, досліджували І. Воробйова, Я. Мацегора, І. Приходько та ін. [4].

Тривале провадження російською федерацією інформаційно-психологічних операцій на території України забезпечило їй відчутний пріоритет в інформаційній сфері та надало можливість істотно впливати на інформаційний простір держави. З метою сформувати в Україні та в українському суспільстві такий комунікаційний ландшафт, що сприятиме ефективній реалізації власної інформаційної політики й подальшому здійсненню ІПВ щодо населення країни або його окремих груп (цільових аудиторій), у тому числі особового складу сил безпеки й оборони, російська федерація застосовує сукупність прийомів, зокрема:

- розхитування чи фрагментація суспільства, навмисне провокування стану хаотизації, вибудовування взаємовиключних та конфліктних настанов на політичній, економічній, етнічній, соціальній, національній і релігійній основі;

- девальвація, спотворення та послаблення національних ціннісних орієнтирів, розмивання консолідуючої національної ідеї, спроби переспряму-

СИСТЕМА ПРОТИДІЇ НЕГАТИВНОМУ ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ ВПЛИВУ НА ОСОБОВИЙ СКЛАД ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

вати державу та суспільство у бік альтернативних геополітичних полюсів впливу;

- підігрів, стимулювання й створення видимості законності сепаратистських настроїв, прикритих риторикою захисту прав і свобод людини;

- вибудовування, утримання та матеріально-організаційне забезпечення мережі прихильників агресора (“п’ятої колонії”) [11];

- насадження підходів до переходу від політики конструктивної взаємодії суспільства з центральними органами влади до відособлення, крайньої децентралізації, проголошення “розширеної співпраці” регіонів, підтримування намірів щодо формування різнотипних автономних утворень із наступним переходом до конфедеративної моделі державного устрою;

- виготовлення викривлених трактувань історичних подій, підміна історичних змістів, цілеспрямоване виховання молоді на шгучно сконструйованих образах і псевдоісторичних прикладах минувшини;

- заохочення зміни освітньої парадигми в соціумі, відхід від фундаментальної й цілісної підготовки на користь фрагментарності та прикладної орієнтації, підживлення формування в молоді “кліпового” способу мислення, урізання обсягу викладання математики, логіки й технічних дисциплін;

- підштовхування поділу суспільства за конфесійною ознакою, розхитування автономії церкви;

- установа непрямого контролю над інформаційними потоками, що транслюються засобами масової інформації, передусім електронними; переважання розважального контенту, здебільшого спрощеного, у поєднанні з регулярною демонстрацією сцен і фактів насильства, воєн і катастроф.

Специфічними ознаками реалізації ІПВ у сучасних умовах є:

- глобальність охоплення;
- тотальність дії;

- активне залучення науково-технічних досягнень у сфері інформаційних технологій;

- економічна раціональність і порівняно низька вартість;

- наявність сприятливих передумов для маскування та приховування істинних цілей;

- латентність підготовчої стадії та неочікуваність застосування;

- висока доступність (відносна простота поширення й значна складність контролювання цього процесу);

- керованість (реалізація впливу у визначений час і в заданих параметрах);

- відсутність потреби у фізичному вторгненні на територію супротивника та її окупації для досягнення поставлених цілей;

- труднощі здійснення міжнародного нагляду за створенням і застосуванням інформаційно-психо-

логічної зброї [14].

На сьогодні є підстави констатувати, що українська система інформаційної безпеки виявилася не в повній мірі готовою до знешкодження сучасних загроз і вимагає істотного удосконалення [15].

Мета статті. Визначення системи протидії негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад державної прикордонної служби України.

Виклад основного матеріалу. Складність розпізнання проявів ІПВ, визначення його спрямування, а також відносно малі витрати при значній віддачі призводять до того, що ІПВ набуває статусу масового інструмента реалізації цілей не тільки в інформаційному вимірі, а й у воєнній сфері. Це зумовлює потребу вирішити завдання налагодження дієвої протидії негативним ІПВ, передусім щодо особового складу військових частин і підрозділів Державної прикордонної служби України [14].

Система протидії негативному інформаційно-психологічному впливу складається з трьох підсистем:

- усунення передумов реалізації негативного інформаційно-психологічного впливу;

- детектування (вияв) негативного ІПВ;

- практичне здійснення протидії негативному ІПВ.

Система протидії негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад ДПСУ передбачає виконання комплексу заходів, що охоплюють як запобігання, так і виявлення та нейтралізацію впливу. До пріоритетних заходів протидії негативному ІПВ на особовий склад ДПСУ відносять:

- оцінювання суспільно-політичної та оперативної обстановки й об’єктивне доведення до особового складу фактичного стану справ;

- оцінювання можливих загроз для особового складу;

- розпізнавання індикаторів ІПВ (набір даних, що надходять крізь різні інформаційні канали (масовий характер), поява в повідомленнях деталей, відсутніх в офіційному (референтному) джерелі тощо);

- визначення часу старту ІПВ;

- документування перебігу ескалації ІПВ (варіація інтенсивності та способу подачі інформаційних матеріалів);

- окреслення таргетованої групи впливу (адресної аудиторії), на яку націлені інформаційні дії;

- виявлення каналів поширення впливу (основного та допоміжних);

- розпізнавання форматів, технік і маршрутів впливу (використання спеціальних методик і підходів, психотехнік);

- визначення походження (джерел) впливу [7];

- ідентифікація ініціаторів (авторів, координаторів) ІПВ і каналів їхнього фінансування;

СИСТЕМА ПРОТИДІЇ НЕГАТИВНОМУ ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ ВПЛИВУ НА ОСОБОВИЙ СКЛАД ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

опрацювання й реалізація пакета протидійних заходів.

До типових маркерів здійснення негативного ППВ відносять:

збільшення потоку повідомлень негативного змісту з визначеною соціально-політичною та/або економічною орієнтацією;

наростання емоційної зарядженості інформаційних матеріалів;

посилення тенденційності та односторонності подачі;

примноження елементів сенсаційності в повідомленнях;

стрімке, лавинне прирощення числа інформаційних приводів;

синхронізацію змісту повідомлень у різних комунікаційних каналах;

навмисне таймування оприлюднення матеріалів;

публікацію відомостей у спеціально добраних рубриках із виразним негативним відтінком;

розповсюдження даних через веб-ресурси, що виконують роль “спеціалізованих” відкритих майданчиків для оприлюднення компрометуючих матеріалів;

коли джерелом інформації виступають особи або структури, діяльність яких пов’язана з іноземними спецслужбами;

коли функцію публікатора беруть на себе так звані “шоу-мени від політики” – одіозні, скандально відомі персонажі;

настирливе концентрування уваги об’єкта впливу на обставинах і подіях, свідомо конфліктогенних для України.

В умовах гібридних загроз інформаційно-психологічний вплив (ППВ) стає масовим інструментом політичних і воєнних цілей. Через складність розпізнавання, багатоканальність і низьку вартість при високій віддачі виникає потреба у безперервній протидії негативному інформаційно-психологічному впливу, зокрема щодо особового складу ДПСУ. Запропонована цілісна система поєднує превенцію, раннє виявлення й практичне реагування, забезпечуючи керуваність на всіх рівнях [6].

Підсистема превенції: зниження вразливості особового складу до старту кампаній. Завдання: регулярна оцінка суспільно-політичної та оперативної обстановки; об’єктивне інформування військовослужбовців; аналіз загроз для різних категорій і виокремлення ризик-груп. Інструменти: брифінги й внутрішні канали зі швидким зворотним зв’язком; мікромодулі з інформаційної гігієни та “пре-бункінгу”; постійний психологічний супровід зі фокусом на стресостійкість і критичне мислення. Юридична та етична бездоганність комунікацій підсилює довіру.

Підсистема детектування: раннє фіксування за-

пуску й ескалації негативних впливів за індикаторною моделлю. Моніторинг відкритих медіа, соцмереж/месенджерів, спеціальних майданчиків, звернень військових та внутрішніх сигналів. Ключові маркери: стрибок негативу, зростання емоційності, тенденційність і сенсаційність, лавина “інфоприводів”, синхронізація й таймування меседжів, негативні рубрики, активізація спецресурсів і одіозних публікаторів, сліди іноземних спецслужб. Результат – аналітична довідка: ситуація, загрози, аудиторії, канали, наративи, імовірні ініціатори та прогноз.

Підсистема реагування: своєчасна нейтралізація та відновлення інформаційно-психологічної рівноваги. Пакет дій: контрнاراتиви й фактчекінг із короткими верифікованими повідомленнями; адресна психологічна підтримка ризик-груп; технічне демпфування шкідливих маршрутів і пріоритизація офіційних каналів; фіксація доказів (скріншоти, метадані, журнали) та взаємодія з компетентними органами. Після інциденту – оцінка ефективності, оновлення навчальних матеріалів і стандартних операційних процедур [10].

Процес і терміни: на етапі готовності – затвердження стандартних операційних процедур, 24/7 чергування, дашборд ризиків. Після тригерів: підтвердження інциденту й базова класифікація ≤ 2 год; розширена аналітика з аудиторіями/каналами/наративами та пропозицією рівня відповіді ≤ 6 год; запуск протидійного пакета – типово ≤ 24 год від старту ППВ. Комунікація з особовим складом циклічна (фактаж, інструктаж, канали підтримки, FAQ); у перші 3–5 днів – щоденна переоцінка; закриття – підсумкова довідка та оновлення модулів.

Управління й ролі: командир (рішення й плани); заступник з МПЗ (координація трьох підсистем); офіцер інформаційної безпеки (моніторинг/аналітика); психолог (оцінка стану, інтервенції); пресофіцер (єдина лінія повідомлень); юрист (правова коректність); оперативний черговий і штаб (оповіщення, журналювання). Для прозорості: реєстри ризиків та інцидентів, дашборд КРІ, уніфіковані шаблони довідок і рішень.

Оцінювання: середній час до виявлення та до запуску відповіді; динаміка обсягу й емоційності негативу у пріоритетних каналах; охоплення/залученість офіційних комунікацій; частка військових із мікро-навчанням і скрінінгом; агреговані індикатори стресу; частка інцидентів без повторної ескалації впродовж 30 днів. Це перетворює систему на контур безперервного вдосконалення.

Запуск за 120 днів: наказ, стандартні операційні процедури, ролі, базові тренінги й моніторинг; локалізація індикаторної моделі, внутрішній дашборд і сценарії реагування; командно-штабне відпрацювання 2 типових кейсів, стійкі маршрути психологічної допомоги; далі – аудит, корекція стандартних

СИСТЕМА ПРОТИДІЇ НЕГАТИВНОМУ ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ ВПЛИВУ НА ОСОБОВИЙ СКЛАД ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

операційних процедур, безперервне навчання та регулярна оцінка. Документи: карта загроз ІПВ, таймлайн інцидентів, рішення командира (відповідальні/строки), пакет комунікацій (брифінги, FAQ, повідомлення), післядіяльні звіти.

Таким чином, система з'єднує превентивні, діагностичні та відповідні заходи в єдиний керований цикл, підсилюючи стійкість підрозділів ДПСУ та забезпечуючи систематичну протидію негативному інформаційно-психологічному впливу з урахуванням реальних умов і досвіду останніх років [1].

Результативність охорони персоналу від негативного ІПВ досягається урахуванням специфіки та закономірностей психіки його сприйняття, неперервністю й структурованістю заходів морально-психологічного супроводу. Відтак у процесі формування протидії слід брати до уваги особливості перцепції відомостей: сучасні люди, що змалку перебувають у просторі телебачення та інших аудіовізуальних засобів масової інформації (ЗМІ), виробляють звичку до глибокого занурення у віртуальність, через що схильні розглядати довколишні об'єкти як другорядні або навіть ірреальні. Мережа Інтернет і телебачення виступають найпотужнішими інформаційними джерелами за спроможністю утримувати увагу реципієнта завдяки поєднанню візуальних і звукових образів та трансляції різноманітних подій і явищ у динаміці. Електронні ЗМІ, насамперед телебачення, здатні водночас породжувати ефект повного занурення та викликати стан емоційного заціпеніння. Як наслідок, особа поступово здатна втратити здатність передбачати розвиток подій і навіть власну короткотермінову перспективу, що фактично становить підґрунтя маніпуляційних технологій ІПВ [4].

Друковані ЗМІ поступаються Інтернет-мережі та телебаченню за швидкістю поширення відомостей, проте мають іншу виразну рису – аналітичну спрямованість. Публікації в газетах, журналах і брошурах переважно впливають на когнітивні структури адресата, тож запам'ятовуються триваліше. Ефективність заходів протидії можливо оцінити лише на основі документально зафіксованих змін у поведінці особового складу, що може проявлятися в:

- психогенних втратах серед особового складу частин і підрозділів, які зазнали впливу негативного ІПВ;

- рівні бойової готовності частин і підрозділів, що перебували під дією негативного ІПВ.

Вимірювання результативності заходів протидії негативному ІПВ доцільно здійснювати за методикою, наведеною в [2].

Дієва протидія негативному ІПВ стосовно особового складу ДПСУ не може бути гарантована лише силами й можливостями ДПСУ без залучення потенціалу державних інституцій, сил правопорядку,

державних ЗМІ тощо. Відтак координація органів військового управління з мас-медіа, інституціями громадянського суспільства та різноманітними громадськими об'єднаннями є ключовим засобом забезпечення особового складу від негативного інформаційно-психологічного впливу. Водночас необхідно враховувати, що коли джерелом ІПВ або каналом його ретрансляції виступають представники "п'ятої колонії", рівень загрози істотно зростає через недостатнє критичне осмислення окремих повідомлень, які ними поширюються [5].

Висновки. Сьогодні питання результативної протидії негативному інформаційно-психологічному впливу, передусім щодо особового складу військових частин і підрозділів ДПСУ, є вкрай нагальним, оскільки широкий діапазон загроз для інформаційно-психологічної безпеки зумовлює необхідність опрацювання дієвих методичних підходів і технічних систем, спрямованих на виявлення негативного інформаційно-психологічного впливу, окреслення його деструктивних характеристик та формування комплексу заходів протидії негативному інформаційно-психологічному впливу. Результативна протидія негативним ІПВ можлива лише за умови об'єднання ресурсів усіх уповноважених органів державної влади, правоохоронних структур, державних ЗМІ тощо. Запропонована система протидії негативному інформаційно-психологічному впливу, що включає три базові підсистеми, разом зі схемою впровадження системи протидії негативним ІПВ стосовно персоналу ДПСУ, у сукупності репрезентують цілісний концептуальний підхід до гарантування інформаційно-психологічної безпеки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васищев В., Денисенко Є. Теоретико-прикладні аспекти протистояння інформаційній агресії в умовах воєнного стану. *Сучасні технології забезпечення прикордонної безпеки*. 2023. (онлайн-публікація).
2. ВСТ 01.004.004-2014(01). Воєнна політика, безпека та стратегічне планування. *Інформаційна безпека держави у воєнній сфері. Терміни та визначення*. Київ, 2014. 22 с.
3. Курбан О.В. Сучасні інформаційні війни у мережевому он-лайн просторі: навч. посіб. Київ: ВІКНУ, 2016. 286 с.
4. Інформаційно-психологічна протидія в Національній гвардії України (психологічний аспект): монографія / І.В. Воробйова, Я.В. Мацегора, І.І. Приходько та ін.; за заг. ред. І.І. Приходька. 2-ге вид. Харків: Нац. акад. НГУ, 2016. 265 с.
5. Інформаційно-психологічна боротьба у воєнній сфері: монографія / Г.В. Певцов, А.М. Гордієнко, С.В. Залкін, С.О. Сідченко, А.О. Феклістов, К.І. Хударковський. Харків: Вид. Рожко С.Г., 2017. 276 с.
6. Історія інформаційно-психологічного протистояння: підруч. / Я.М. Жарков, Л.Ф. Компанцева, В.В. Остроухов та ін.; за заг. ред. Є.Д. Скулиша. Київ: Національна академія СБУ, 2012. 212 с.

СИСТЕМА ПРОТИДІЇ НЕГАТИВНОМУ ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ ВПЛИВУ НА ОСОБОВИЙ СКЛАД ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

7. Певцов Г.В., Феклістов А.О., Антонов А.В. Методичний підхід до визначення підрозділів для здійснення протидії негативному інформаційно-психологічному впливу протидії на основі оцінювання їх спроможностей. *Наука і техніка Повітряних Сил ЗСУ*. 2021. Вип. 2(45). С. 10–17.
8. Юрчак Ю., Романишина Л. Актуалізація проблеми формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу в контексті інформаційної війни. *Науковий фаховий журнал СДПУ. Серія педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 5–6 (129–130). С. 261–270. DOI: 10.24139/2312-5993/2023.05-06/261-270. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/%D0%AE%D1%80%D1%87%D0%B0%D0%BA.pdf>
9. Юрчак Ю. Підготовка майбутніх офіцерів до протидії до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу в умовах інформаційної війни. *Науковий фаховий журнал СДПУ. Серія педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 1–2 (135–136). С. 261–270. DOI: 10.24139/2312-5993/2024.01-02/064-081. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/04/%D1%8E%D1%80%D1%87%D0%B0%D0%BA.pdf>
10. Юрчак Ю. Шляхи формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу у полоні противника. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. 2024. № 2 (37), С. 274–291. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v37i2>
11. Юрчак Ю. Педагогічні умови підготовки майбутніх офіцерів до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу агресора в умовах інформаційної війни. *Молодь і ринок*, 2025. № 1(233), С. 168–173. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.322717>
12. Юрчак Ю. Експериментальне дослідження підготовки майбутніх офіцерів прикордонників до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад. *Молодь і ринок*, 2025. № 2(234), С. 118–125. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.324544>
13. Юрчак Ю. Деякі методичні поради щодо формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад. *Молодь і ринок*, 2025. № 7–8 (239–240), С. 159–164. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.340081>
14. Юрчак Ю. Використання моделі формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад. *Академічні студії цюквартальний науково-педагогічний журнал*, 2025. № 2, С. 53–60. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.2.8>
15. Yurchak Yu. Specificity of informational and psychological countermeasure of propaganda for personal membership during the first world war. *Pedagogy and Education Management Review*, 2024. No. 3(17), С. 28–34. DOI: <https://doi.org/10.36690/2733-2039-2024-3>
- publication). [in Ukrainian].
2. VST 01.004.004-2014(01). Voienna polityka, bezpeka ta stratehichne planuvannya [Military policy, security and strategic planning]. *Information security of the state in the military sphere. Terms and definitions*. Kyiv, 2014. 22 p. [in Ukrainian].
3. Kurban, O.V. (2016). Suchasni informatsiini viiny u mrezhevomu on-lain prostori: navch. posib. [Modern information wars in the network online space: training manual]. Kyiv, 286 p. [in Ukrainian].
4. Informatsiino-psykholohichna protydiia v Natsionalnii hvardii Ukrainy (psykholohichni aspekt): monohrafiia [Information and psychological counteraction in the National Guard of Ukraine (psychological aspect): monograph]. I.V. Vorobiova, Ya.V. Matshora, I.I. Prykhodko et al; (Ed.). I.I. Prykhodko. *Second edition*. Kharkiv, 2016. 265 p. [in Ukrainian].
5. Informatsiino-psykholohichna borotba u voiennoi sferi: monohrafiia [Information and psychological struggle in the military sphere: monograph]. H.V. Pievtsov, A.M. Hordiienko, S.V. Zalkin, S.O. Sidchenko, A.O. Feklistov, K.I. Khudarkovskyi. Kharkiv, 2017. 276 p. [in Ukrainian].
6. Istoriia informatsiino-psykholohichnoho protyborstva: pidruch. [History of information and psychological confrontation: manual]. Ya.M. Zharkov, L.F. Kompantseva, V.V. Ostrokhov et al; (Ed.). Ye.D. Skulysh. Kyiv, 2012. 212 p. [in Ukrainian].
7. Pievtsov, H.V., Feklistov, A.O. & Antonov, A.V. (2021). Metodichniy pidkhid do vyznachennia pidrozdiv dlia zdiisnennia protydi nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu protyvnyka na osnovi otsiniuvannia yikh spromozhnosti [Methodical approach to determining units to counter the negative information and psychological impact of the enemy based on assessing their capabilities]. *Science and technology of the Air Force of the Armed Forces of Ukraine*. Vol. 2(45). pp. 10–17. [in Ukrainian].
8. Yurchak, Yu. & Romanyshyna, L. (2023). Aktualizatsiia problemy formuvannia gotovnosti maibutnikh ofitseriv-trykordonnykiv do protydi nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu v konteksti informatsiinoi viiny [Updating the problem of forming the readiness of future border guard officers to counter negative informational and psychological influence in the context of information warfare]. *Scientific professional journal of the SSPU. Series pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. No. 5–6 (129–130). pp. 261–270. DOI: 10.24139/23125993/2023.05-06/261-270. [in Ukrainian].
9. Yurchak, Yu. (2024). Pidhotovka maibutnikh ofitseriv do protydi do protydi nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu v umovakh informatsiinoi viiny [Preparation of future officers to counter negative informational and psychological influence in the context of information warfare]. *Scientific professional journal of the SSPU. Series pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. No. 1–2 (135–136). pp. 261–270. DOI: 10.24139/23125993/2024.01-02/064-081. [in Ukrainian].
10. Yurchak, Yu.M. (2024). Shliakhy formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv-trykordonnykiv do protydi nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu u poloni protyvnyka [Ways of forming the readiness of future border guard officers to counteract negative informational and psychological influence in enemy captivity]. *Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: pedagogical sciences*.

REFERENCES

1. Vasyshchev, V. & Denysenko, Ye. (2023). Teoretyko-prykladni aspekty protystoiannia informatsiini ahresii v umovakh voiennoho stanu [Theoretical and applied aspects of countering information aggression under martial law]. *Modern technologies for ensuring border security*. (online

**ОБДАРОВАНА ДИТИНА У ЧАСОПРОСТОРОВИХ ВИМІРАХ УЯВИ (НА МАТЕРІАЛІ ОПОВІДАННЯ
“ТОДІ Я БУВ ПРОСТО УЛЬФ” У. СТАРКА)**

No. 2 (37), pp. 274-291. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v37i2> [in Ukrainian].

11. Yurchak, Yu. (2025). Pedagogichni umovy pidhotovky maibutnikh ofitseriv do protydii nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu ahresora v umovakh informatsiinoi viiny [Pedagogical conditions for training future officers to counter the negative informational and psychological influence of the aggressor in the conditions of information war]. *Youth & market*. No. 1/233, pp. 168-173. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.322717> [in Ukrainian].

12. Yurchak, Yu. (2025). Eksperymentalne doslidzhennia pidhotovky maibutnikh ofitseriv prykordonykiv do protydii nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu na osobovyi sklad [Experimental study of training future border guard officers to combat negative informational and psychological influence on personnel]. *Youth & market*. No. 2/234, pp. 118-125. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.324544> [in Ukrainian].

13. Yurchak, Yu. (2025). Deiaki metodychni porady shchodo formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv-prykordonykiv do protydii nehatyvnomu informatsiino-psykholo-

hichnoho vplyvu na osobovyi sklad [Some methodological advice on forming the readiness of future foreign officers to counsel the negative informational and psychological influence on the personnel]. *Youth & market*. No. 7-8 (239-240), pp. 159-164. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.340081> [in Ukrainian].

14. Yurchak, Yu. (2025). Vykorystannia modeli formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv-prykordonykiv do protydii nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnoho vplyvu na osobovyi sklad [Using a model for forming the readiness of future border guard officers to counter the negative information and psychological impact on personnel]. *Academic Studies quarterly scientific and pedagogical journal*, No.2, pp. 53-60. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.2.8> [in Ukrainian].

15. Yurchak, Yu. (2024). Specificity of informational and psychological countermeasure of propaganda for personal membership during the first world war. *Pedagogy and Education Management Review*, No. 3(17), pp. 28-34. DOI: <https://doi.org/10.36690/2733-2039-2024-3> [in English].

Стаття надійшла до редакції 10.10.2025

УДК 821.113.6'06.09:37.091.212.3

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.342832>

Лариса Куца, кандидат філологічних наук, доцент
кафедри філологічних дисциплін початкової і дошкільної освіти
Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4877-9626>

**ОБДАРОВАНА ДИТИНА У ЧАСОПРОСТОРОВИХ ВИМІРАХ УЯВИ (НА МАТЕРІАЛІ
ОПОВІДАННЯ “ТОДІ Я БУВ ПРОСТО УЛЬФ” У. СТАРКА)**

У статті розглядається феномен уяви обдарованої дитини на матеріалі автобіографічного твору У. Старка. Звернуто увагу на два етапи творчого самовираження персонажа: прояви уяви у просторах дому (ігри) і школи (уроки малювання і написання творів). На основі аналізу найновіших педагогічних праць простежено мотивацію інтелектуальної поведінки Ульфи, яка у багатьох епізодах твору ілюструє його первинні практики оперування словом. З'ясовується чинники звернення автобіографічної свідомості автора до часу власного дитинства як специфічного світу, у якому живе його обдароване (творче) “Я”. Гармонійне балансування уяви-фантазування та слова, високий інтелект, активна допитливість, сформована у батьківському домі і в перші шкільні роки, оригінальна система дитячих цінностей сигналізують становлення великого таланту в майбутньому.

Ключові слова: дитинство; уява; фантазування; гра; обдарування; інтелект; батьківський дім; слово; вольовий імператив.

Літ. 11.

Larysa Kutsa, Ph.D. (Philology), Associate Professor of the
Philological Disciplines of Primary and Preschool Education Department,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4877-9626>

**THE GIFTED CHILD IN THE SPATIOTEMPORAL DIMENSIONS OF IMAGINATION (BASED
ON THE SHORT STORY “THEN I WAS JUST ULF” BY ULF STARK)**

The article examines the phenomenon of imagination in a gifted child based on U. Stark's autobiographical story. The focus is placed on two stages of the character's creative self-expression: manifestations of imagination within the spaces of home (games) and school (drawing and writing lessons). Based on the analysis of recent pedagogical studies, the author traces the motivation behind Ulf's intellectual behavior, which, in many episodes, illustrates his early practices of verbal creativity. The article explores the factors that motivate the author's autobiographical reflection on his own childhood as a specific world inhabited by his gifted (creative) “Self.” The harmonious balance between imagination, fantasy, and language; high intelligence; active curiosity formed in the parental home and early school years; and an original system of child values all signal the emergence of great talent in the future.

The article analyzes the dimensions of imagination and self-representation in the gifted Ulf. The flickering of imagination and its concentration across various spaces (from home to the universe), the lexemes “then” and “just Ulf” (age-related specification), and the symbolic timing of the episode on Ulf’s literary path all justify the use of spatiotemporal approaches to achieve the study’s purpose. The following chronotopes are traced: the cave, the parental home, the porch, the school, Stureby, the imaginary white world, and the universe. It is specified that the writer’s childhood autobiography does not go beyond the canonical definition of the genre: it is a creative retrospection of the real author, Ulf Stark, who tells about the formation of the gifted “Self” of Ulf (fantasizing, making willful and unexpected decisions, readiness to take risks). Ulf’s first manifestations of creativity serve as both the subject and the mode of narration in the analyzed story. His rather risky journeys mark defining milestones of childhood as a story of the initial stage of self-awareness.

The emphasis on aesthetic factors (love for poetry and music, drawing the blue cow, writing about an imaginary dog) predicts his future creativity. The astonishing productivity of Ulf’s imagination is embodied in metaphors of the sandbox, the pencil case, and olfactory and color impressions. The article highlights the high emotional tension that ensures the dominance of Ulf’s imagination. Through the analysis of the story, the author identifies the character’s willful efforts to achieve his goals and his inner imperative to surpass everyone else.

Keywords: childhood; imagination; fantasizing; play; giftedness; intellect; parental home; word; willpower imperative.

Постановка проблеми. У процесі розгляду письменницького автобіографічного твору про дитинство не можна оминати специфіки уяви/фантазування дитячої індивідуальності. Феномен дитинства вчені часто розглядають як такий, що має статус цілісної системи цінностей. Часто саме дитинство і формує письменника як творчу індивідуальність. Звернення до нього в його особливому часі і просторі – уяви – є зверненням до початкового етапу письменницького буття. Воно здебільшого є сферою цілого кола проблем, які мають універсальний характер. Тому одразу наголосимо про міждисциплінарність аналізу твору для / про дітей як про “педагогічну новачку” [3, 113], тобто як про взаємодію щонайменше двох соціально-гуманітарних наук. Особливо актуальною є думка вчених-міждисциплінарників про те, що сьогодні слід говорити не лише про дослідницький синтез двох чи більше соціально-гуманітарних наук, а про “синтез науки і життєвого світу” [3, 114]. Під таким кутом зору оповідання У.Старка “Тоді я був просто Ульф” є досить цікавим для аналітичного розгляду.

Автобіографічне натхнення письменника Ульфа Старка як наскрізна стильова риса його численних творів про дитинство не може не привертати дослідницької уваги до зовнішніх чинників цього натхнення. Йдеться про не тільки контекст так званого “мемуарного буму” періоду зламу ХХ–ХХІ ст. (оповідання “Тоді я був просто Ульф” написано у 2001 р.). Важливо, що саме тоді особливо актуалізувалася проблема збереження пам’яті дитинства. Аналітичний розгляд автобіографічного твору спонукає мати на увазі особливий у художніх творах тип сприймання часу дитинства. У цьому часі і просторі автор відшукує творчі імпульси. Він знаходить у ньому визначальні для себе події (назвемо їх сигналами майбутньої літературної творчості). В такому сенсі авторську художню свідомість можна вважати біографічною. Біографічна письменницька свідомість звертається до періоду дитячих років як до особливого світу, у якому народилися його

уява/фантазія, у якому постало його обдароване дитяче “Я”. Власне тоді і сформувалася ідеальна основа для художнього представлення обдарованої (творчої) дитини як реального письменника у майбутньому.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Феномен обдарованості багатогранний. Вчені-педагоги зосереджують увагу нсамперед на таких її взаємопов’язаних параметрах, як випереджувальний розвиток пізнання, психологічна специфіка, “таргантоанська” готовність до інтелектуальних рішень, жива уява, здатність до фантазування, абстрактне мислення, посилення уваги, спрямованої на інтригуючі дітей об’єкти. Сьогодні чи не найчастіше пишуть про дитину-інтелектуала, маючи на увазі насамперед ті прояви її індивідуальності, які спрямовані на пізнання. Не можна не погодитися із Волощуком І. та Шуленком О., авторами статті із досить промовистим заголовком (“Інтелект: поки що припущень більше, ніж конкретних відповідей”), які зауважують факт, що у сучасному міждисциплінарному дискурсі із посиленням зверненням до інтелекту увага націлюються насамперед на пізнавальну його складову, “залишаючи поза увагою творчу компоненту” [1, 31]. Молнар Т. підкреслює, що обдаровані діти “завжди захоплені чимось”, їх вирізняє “виразність уяви” [5, 67]. Сучасні дослідники освітніх технологій Янкович О. та Кузьма І. наголошують, що обдарована (творча) дитина здатна до “перетворення речей, явищ, процесів”. І далі: обдарована (у майбутньому “творча”) – це та дитина, інтелект якої “здатний до продукування нестандартних ідей...”, яка “володіє додатковим потенціалом для підсилення креативності” [11, 103]. Демчук В. підсумовує стосовно обдарованості: дитяча творчість сприяє формуванню “специфічного типу мислення, у якому образно-емоційні компоненти перебувають у тісній взаємодії з когнітивними” [2, 166]. Проблема автобіографізму (аналізоване оповідання є автобіографічним) спонукає звернутися до наукових міркувань про те, що письменники, коли зосереджуються на проблемах зга-

дування дитячих років, то цікавить їх не просто “накопичувач” фактів, а “пристрасний скарб” (А. Ассман). У ньому вони вбачають основу мистецтва. Важливими є судження вчених про те, що пам’ять дитинства має свої доленосні події – точки фіксації. Ці доленосні події оживають за посередництвом культурних форм. В оповіданні У. Старка, наприклад, культурні форми здебільшого духовного та літературного змісту: Біблія, книжка “Вірші й думки”, збірка Г. Лорки “Поет у Нью-Йорку”. Тому зрозуміло, що уява Ульфа, його бурхливі емоції увиразнюються засадами феноменологічного підходу, що якраз і поглиблює аналітичний розгляд “багатства уявного буття” (Г. Башляр). Доречними у процесі аналізу просторових вимірів уяви Ульфа є наукові спостереження З. Фрейда. Розглядаючи єдність ігор Ульфа й активізованою цими іграми уяви, опираємося на його спостереження: дитина, яка грається, поводиться як митець. Речі, якими грається, вона укладає за допомогою емоцій у новий і приємний для неї порядок. У процесі ігор дитина орієнтується на реальну дійсність і допасовує до неї об’єкти своєї уяви. Коли з віком уже перестає гратися, то відмовляється від використання реальних об’єктів і починає фантазувати: “будує собі повітряні замки, створює те, що називають “снами-серед-білого-дня-мрії” [10, 110]. Ілюстрацією висловленого є унікальна уява Ульфа про собаку, якого він ніколи не мав, але до образу собаки як реального звертається у творі декілька разів. Подібно зреалізовується *новаторське начало* у творах: істинна творчість там, де митець, за Л. Виготським, “уявляє, комбінує, змінює і творить щось *нове...*”. Нове – це мрія малого Ульфа.

Мета статті – розглянути процес формування обдарованості автобіографічного персонажа як систему формування системи цінностей; детальніше проаналізувати сферу його інтересів як творчої дитини; простежити інтелектуальний потенціал персонажа у соціальній парадигмі інтелектуалізм/антиінтелектуалізм та узагальнити специфіку становлення його творчої “Я”-концепції.

Виклад основного матеріалу. Уже в заголовку оповідання “Тоді я був просто Ульф” автор настрює читача на сплановану психологічну хвилю очікування, “дає емоційний та інтелектуальний старт” [4, 164]. Початки досвіду реалізації власної уяви-фантазування Ульфа – у батьківському домі, на ялинці навпроти старечого притулку. Місце на верхівці ялини належало братові, а Ульф сидав на п’ять гілок нижче. В перших епізодах оповідання письменницька увага зосереджена на просторі печери – невеликому приміщенні під сходами у будинку. Там батько-дантист тримав пісок, щоб взимі посипати доріжки від хвіртки до дверей. Вже на початку твору закладена наскрізна сюжетна лінія пригодницького жанру. Насиченість літера-

турними алюзіями тут очевидна: малий Ульф знає пригодницькі сюжети, деякі уривки з Біблії, навіть тексти у стилі романтизму. Він планує перетворитися на скелет в особливий час, у “хмарну ніч, коли на небі світитиме блідий місяць” [8, 11]. Уже сам намір увійти в печеру викликав у нього пристрасні думки, бо він мав *таємницю*. І Ульф, і читач знають, що брат і друзі обманули його, переконуючи, що в печері лежить золото. Таким способом вони хотіли позбутися його. Ульф не повірив, але у печеру пішов. Його уява могла бути найповніше розкритою саме у печері. Тут можна було відкрити ландшафт свого внутрішнього життя, насамперед власної дитячої уяви. Тому найбільш інтригуючим є момент, коли Ульф зайшов усередину і зачинив за собою двері. Отже, Ульф із радістю пішов у печеру, тому що там, у просторі самотності, міг дати повне життя своїй таємниці.

Фантазування Ульфа, ображеного на брата, у печері запрацювала в одному напрямі – щоб брат “запахенькав від горя”, коли Ульф помре. У цьому епізоді яскраве фантазування хлопчика увиразнюється як прояв обдарованості. Досить ранне прочитування творів багатовікового літературного спадку підживило його фантазування. Адже Ульф розкинув у печері руки на холодному піску не просто так собі. Він розкинув руки страждаючи, “точнісінько як Ісус Христос”. Ульф намірився, коли стане скелетом, не тільки лякати брата своєю усмішкою, а “якось моторошно усміхатися” йому. Отже, він лежатиме в печері до того часу, коли збентежений брат його віднаїде. Це буде тоді, коли “з дерев на землю упаде сухе чорне листя...” [8, 11]. Отже, таємниця розкривається за допомогою не випадкових елементів дитячого мислення, а за допомогою художньо впорядкованої системи кількох уявних мінісюжетів. Для Ульфа періоду “тоді” ці мінісюжети виявились настільки важливими, що через чотири десятиліття постала потреба їх воскресіння чи нового народження, побутування уже у творчому часі письменника Старка. Адже в автобіографічному творі описано не таке життя, яким воно було, а таке, яким його згадає той, хто його прожив. Для письменника, зануреного у спогади, головну роль відіграє “плетіння його пригадування” (Г. Беньямін). Таким способом брата, який знайде Ульфа уже задубілим, мучитимуть докори совісті за те, що покинув його з новими друзями. Страх спонукає навіть просити вибачення. Ульф лише застогне: “тепер надто пізно...”. Таємницю розкрито – і Ульфові стає весело, хоча десь глибоко в думках не перестає вібувати: “Стривайте, ви ще побачите!” [8, 12]. Від своїх думок Ульфові стало затишно. У печері він уже споглядає купи золота, діаманти та розфарбованих порцелянових птахів. Окреслюючи простір печери, письменник приділяє увагу уявній акустичній деталі: “У повітрі звучала

страшенно приємна музика. Калле Юларбо грав “Як гомонить потік в Авесті” [8, 12]. Музична творчість, як пишуть сучасні дослідники, постає містким “образно-емоційним компонентом” “емоційної культури” обдарованої дитини. Краса сприймається нею як нерозривна цілісність, яка має різномірні елементи. Горизонтом естетизованої уяви Ульфа є “сйиво” (і не тільки в аналізованому оповіданні, а загалом у всіх його творах про дитинство). Сйиво – синонім лексеми “сонце”. Зауважимо, що Ульф любить відкритий простір. Його уподобання дисонують з уподобаннями Сікстена (оповідання “Сікстен”). Сікстеніві “байдужки до сонця”. Відколи мама покинула їх з батьком, то Сікстен полюбив закритий простір, наприклад, ванну кімнату, у якій “можна побути в спокої” [7, 23]. Зір Ульфа завжди спрямований до сонця. Так, від голови якоїсь тітки, що стояла біля печерної шпарини, струменіло “сйиво”. Ще мить – і між двома купами золота виткнувся чийсь носик, потім показався сердельтер’єр. В уяві зазеленіла широка лука. Собака нетерпляче лизнув його руку й Ульф уткнувся у його кудлату шерсть. Вдома хлопець також не хотів покидати свій уявний світ. У творах різних часів печера є простором, причетним до існування у ньому таємних підземних сил. У таких обставинах реальність дитину не задовільняє, тому активізується уява. До реальності належала дрібненька комашка-довгоніжка. Але ця реальність аж ніяк не могла задовольняти Ульфа.

У цьому просторі самотності оживало фантазування. До цього фантазування сина (про побачене у печері він розказав батькам) тато поставився досить серйозно і тривожно. Бо ж Ульф повинен був вчитися “розпізнавати правду” серед різних речей. Його “сон-серед-білого-дня-мрії” (З. Фройд) дуже стурбував батька. Схвильованість Ульфа нібито побаченим у печері насторожувала – це була якась “плутанина”. Вслухаючись у логіку батькового мовлення, Ульф миттєво зосередив увагу на цьому слові. Воно такою мірою зацікавило його, що він тут же уявив собі яскраву картину конкретної “жахливої плутанини”. Уява активізувалася і знову вибудувала певні образи, які сформували цілісний і дуже виразний конструкт плутанини. Цілеспрямований Ульф намагався відокремити її від правди. Конструкт був таким смішним, що Ульф подумки засміявся. Після цього поставив батькові головне питання філософії: “...Що таке правда?” [8, 17]. Вже на перших сторінках оповідання простежується вольовий імператив Ульфа. Його уява творить образи не самі по собі, а пов’язані із цілеспрямованими дієвими зусиллями. Цього разу Ульф планує спрямувати ці вольові зусилля на з’ясування стосунків із братом.

Незмінне зацікавлення проблемами космосу, таємницями Всесвіту спричинило його дружбу з

однокласником Генінгом. Ця дружба виявилася короткочасною. Генінг не мав потреби говорити про дівчат. Для Ульфа було дивним те, що Генінг не мав ніяких зацікавлень ними. Йому не подобалися також деякі звички обізнаного в географії та астрономії хлопчика. Тут треба акцентувати на культурі самовираження Ульфа, яке є глибоко “особистісним самовираженням” [6, 107]. Можна констатувати навіть внутрішнє самовираження, адже Ульф толерантно промовчав. Хоча йому не подобалося, що Генінг забагато і безпідставно усміхався або надто часто підтягував штани. Все-таки увагу привернула фраза Генінга про те, що у Всесвіті є планети, складені з антитіл. Зацікавлення викликала інформація, що на таких планетах “все навпаки”. Ця фраза занурила Ульфа у глибоке її осмислення, змусила посилено працювати уяву. Збентежений, він ліг на купу каміння і занурився поглядом у безмежний Всесвіт. Напружене споглядання зірком, уявне кружляння безлічі планет призвело його до граничної втоми, запаморочення, а далі до повного знесилення. Виснажений Ульф навіть заснув у цьому спогляданні Всесвіту. Він поринув в алогічний світ, який повністю виходив за межі дійсності. Далі межі реальних картин стираються, гіперболізовані уявні картини відходять далеко поза реальність. Міркування Генінга про планети обростає в уяві Ульфа сюжетними фрагментами. Вони творять абсолютно нову фантастичну химерну дійсність.

Фантазування Ульфа дедалі інтенсифікується. На маленькій планеті Ульф із дівчинкою стрибали, наче мильні бульбашки. Навіть прокинувшись, Ульф не виходив за межі оніричного простору. Він продовжує споглядати картини, які ожили в уяві після прочитаного у книжках. Хлопчик прокинувся від загадкового гуркоту. Далі уява (підкреслимо – уже не сонна) малює неприродне світло: з’являється загадковий корабель з іншої планети, з дверей раптом виходить лисий інопланетянин. Невдовзі цей корабель помчав у населену інопланетянами небесну темінь. Від напруженого споглядання побаченого Ульф знепритомнів. На чужій планеті він зустрів маму й тата, які вели себе “в усьому навпаки”. Замість пити каву, вони випльовували її у свої горнятка; тато називав себе мамою, а мама – татом. Ульфа здивувала трава червоного кольору. Чорні чайки літали у білому небі з синіми хмарами. Час тут плинув назад. На важливе для Ульфа питання про собаку мама відповіла, що він, тобто Ульф, мав білого собаку, ще до того, як мама з татом народилися на світ. Ульф опритомнів уже вдома у своєму ліжку, біля якого поруч з батьками стояв лисий інопланетянин (він хотів переконатися, що Ульф насправді уже вдома, і ним опікуються батьки). Навіть тепер він ще продовжував перебувати на планеті “мовби навпаки”. Батьки були

вкрай схвильовані здоров'ям Ульфа, адже до тата він звернувся “мамо”. Лежачи у ліжку, Ульф із цікавістю уже розглядав великого собаку, якого заведе, коли постаріє.

Дослідники акцентують на важливості такої риси творчої уяви, як її прагнення до втілення, до реалізації. Саме така уява і є, за Л. Виготським, справжньою основою і рушійним началом творчості. Під таким кутом зору зацікавлює епізод: червоне від вечірнього сонця небо викликало у нього бажання ще не відомих пригод. Ульф, на власний подив, вирішив негайно же покинути Стурб'ю. Він миттю побачив за вікном автомобіля світлове мерехтіння конкретизованих в його уяві просторів: Седертельє, Нінесгамн, Брідлігтон.

Ульф завжди був готовим до ризику. Це підтверджують його мандрі, з яких він не мав наміру повертатися. Під час першої мандрівки робив написи, які поставали у його дитячій свідомості як нові техніки фіксації. Знаємо, що Ульф покинув домівку і вирішив ніколи до неї не повертатись. Все-таки в Ельвше він зателефонував мамі. Після розмови його пройняло дивне відчуття гіркоти, що більше ніколи не почує її лагідного голосу. Ульф вийняв з пеналу ручку і написав великими літерами на стінці телефонної будки: “Тут я говорив із мамою 27 вересня 1957”. Після блукання вулицями Седертельє на шорсткій стіні сходового майданчика він написав: “Тут я молився Богові 28 вересня 1957”. Дорогою до Нінесгамна зупинився на мосту і дивився у синю воду. Ноги стояли уже з самого краю сирих дощок. Крізь їх шпарини він споглядав воду і витирав сльози картою сорочкою. Тоді і написав на дерев'яних мостинах: “Тут я мало не стрибнув у воду 29 вересня 1957”. Всі ці записування є фактично самозакарбуванням травматичного досвіду обдарованої дитини.

Запахова чутливість є наскрізною і досить часто повторюваною рисою всієї автобіографічної творчості Старка. Цю чутливість можна вважати ключем до пригадування інформації про головні події дитинства. Наприклад: навіть коли знепритомнів, то, лежачи на землі, не бачив нічого, лише відчував “дужі руки і запах тютюну і поту”. Гостре відчуття запаху кіс дівчинки і “давно вигаслої цигари” та ще й на фоні червоного від вечірнього сонця неба спонукало Ульфа до надто радикального рішення: “Геть зі Стурб'ю...”. Навіть у найкритичніший момент повного відчаю він дивився на синю воду і відчував, що вона “пахне водоростями”. Під час написання твору про собаку Ульф чув, як “у нього смерділо з рота”. Активне репродукування запахів вражень І. Франко вважав сферою найталановитіших особистостей. Він акцентував, що в примітивній творчості “меншу роль відіграє запах”. Не зайве нагадати, що у повісті У. Старка “Маленька книжка про любов” флакончик із парфумами стає

центральною образом з естетизованим змістовим наповненням. Запаховий слід в оповіданні можна прочитувати як знак обдарованості і сигнал на шляху до творчості.

Центральним пунктом уяви Ульфа постає батьківський дім. Це простір первісного духовного начала. В оповіданні це живий простір, який визначає у дитинстві чи не всі напрями його фантазування. Завдання майже кожного автора автобіографічного твору, який пише про дім, полягає в тому, “щоб віднайти свій початок, щоб усвідомитися у певній якнайдалій точці відліку і розповісти її...” [9, 179]. Як споруда для проживання, дім в оповіданні не деталізований. (Унікальний розгорнутий опис родинного дому маємо у творі Старка “Диваки і зануди”. У ньому образно фіксується неповторність батьківського дому ще від часів дідусевого дідуся). Дім як духовний простір часу дитинства становить основу сюжетної дії оповідання, яка підпорядкована визначальному мотиву – формування обдарованості і її трансформування у майбутній письменницький талант. Батьківський дім як споруда поступово переростає у духовний образ дому, який готував Ульфа, щоб з нього “колись щось вийшло” [8, 96]. Звідси він піде у білий світ. Але найперше дім – це батько, авторитет для Ульфа, фонд любові і знання. Він учив його розпізнавати різні речі, “найперше правду” серед життєвої “плутанини”. Батьківські обов'язки підпорядковані майбутньому Ульфа – щоб він став “кимось”. Повага до “вартісної” літератури, а іноді надмірна турботливість визначали характер стосунків із сином. Його поведінку батько далеко не завжди міг збагнути. Відтворенню їх взаємин сприяють майстерні деталі. Промовистим є епізод, коли завжди охайний батько виніс його з печери і витер своєю червоною краваткою пісок з обличчя. Коли Ульф повернувся із мандрів додому, то батько заходився змащувати йому ноги кремом до рук. Коли він заставав Ульфа за читанням, то його охоплював благоговійний настрій. Після першої мандрівки у пошуках запаморочливої свободи батько мучився у пошуках відповіді на запитання: чому він це “утнув”?

Мама плакала, коли син взявся записувати у блокнот вірші на зразок поетичних форм Г. Лорки (їй видавалось, що із ним мусить попрацювати психолог). Коли Ульф зачитувався Камю, то мама дивилася на нього занепокоєним поглядом. Пізніше автор оповідання занурюватиметься у внутрішній світ матері, щоб збагнути його до глибин: “Їй понад усе хотілося, щоб я все ще був малий, опецькуватий, слухняний, гарненький і весь час сміявся. Але цьому вже не було вороття” [8, 98].

Ульфові дедалі частіше хотілося “перевершити всіх” [8, 80]. Використовуючи найскладніші слова, Ульф змагався з ровесниками у написанні творів.

Надворі була весна, а він писав “Спомин про літо”, наповнюючи його фантастичними фразами про пронизливий плач дрібних чаєнят, “про сонце, схоже на лису голову” [8, 83]. Імператив Ульфа – перевершити всіх – найперше торкався завдань з літератури. Він одержав перемогу у написанні твору про собаку. Це ще вивищило його уяву – побачив себе “на вершині, достоту як людину, що здобула перемогу над нобелівським лауреатом” [8, 88].

У текстах творів Старка про дитинство мотив про собаку є повторюваним. Вагоме ідейне навантаження цей мотив несе у романі “Диваки і зануди”. В оповіданні “Тоді я був просто Ульф” уява персонажа про собаку (він про нього незмінно мріяв) має традиційні композиційні складові літературного твору. Наприклад: сусіди переїхали до нового помешкання і залишили собаку напризволяще. Спочатку Ульф його не любить, бо собака старий, сердито на нього гарчить, у нього смердить з рота, сліпий на одне око. Страждання собаки (лежав біля роля і журився), батькове милосердя (пропозиції допомогти собаці у стражданні) спричиняють прихильність Ульфа і дружбу з ним. Сюжетні події у процесі написання твору трансформуються із сфери уяви у реальну дійсність. Ульф реально відчував запах смердючого “писка”, його лагідне тицання у своє вухо. Уявний епізод, коли собака з’їв сніданок людей, що влаштували пікнік, настільки розвеселив Ульфа, що він тихо розсміявся на уроці. В останньому епізоді твору собака помирає, й Ульф обіймає його скуйовджену голову. Він настільки пройнявся передсмертними муками чотириноного друга, що сидів на уроці з невидощим зором, а сльози залишали на папері мокру пляму. Через тиждень вчитель відзначив цей твір як найкращий і попросив прочитати його у класі вслух. Ульф вразі повірив у плід своєї уяви як у реальність. Він розплакався, коли читав, як собака помирав у його обіймах. Епізоди з інших творів Старка ілюструють вразливу і одночасно бурхливу уяву його автобіографічних персонажів.

Урок малювання в оповіданні яскраво ілюструє “час випадку” [4, 12] у дитинстві обдарованого хлопця. На настроєвий стан дев’ятирічного Ульфа мала вплив молоденька вчителька. Русяві кучері, яскрава блузка, червоні сандалі і загалом її щасливий вигляд – все це викликало захоплення, підсилювало позитивно-емоційну напругу. Тому урок малювання (вчителька запропонувала малювати корів) був для нього приємним заняттям. Оглянувши альбоми дітей, вона одразу звернула увагу на незвичайність Ульфового малюнка. На відміну від білих, рудих, чорних в білих латках корів на малюнках однокласників, Ульфова корова була блакитною. Це викликало радісну реакцію вчительки: “Це модерна корова” [8, 23]. Ульф сором’язливо сприйняв похвалу, оскільки голубий колір корови

був цілком випадковим (хлопчик загубив руду пастельку). Важливішою для Ульфа на його малюнку була інша деталь, якої не помітила вчителька. Це – намальоване над коровою “сонце, схоже на золотий душ” [8, 22]. Згодом вчителька, згадавши про Пікассо, принесла у клас книжку білорусько-французького художника Шагала із зображеннями різнокольорових корів. Вона говорила про ці зображення як про “мистецькі твори, в яких висловлено щось важливіше за буденні та банальні почуття. Вони передають стан нашої душі. Достоту, як Ульфова корова” [8, 25]. Заохочування вчительки “дати волю” уяві мало свої результати – Ульф старався з усіх сил. У його альбомі з’явилися корови найнеймовірніших кольорів, жовті кози, бузкові коні, ядучо-зелені поросята. Вчителька дедалі активніше заохочувала Ульфа до модерного малювання. Одноного разу вона висловила, що майже впевнена у тому, що у нього “вона є”. На здивоване запитання “що є?”, вчителька відповіла: “Іскра Божа... Ти маєш вроджену самовіддану душу митця” [8, 26].

В уяві Ульфа все частіше поставав білий світ. Для нього він був “простором повного блаженства” (Г. Башляр). Мету від’їзду у білий світ Ульф окреслював радикально і досить чітко: пережити шалене кохання, палити цигарки, читати незбагненні книжки. Час його виходу у білий світ не був звичайним. Важливим було, що “тоді”, у цей рік, коли він прямуватиме “туди”, американці запустили у двох маленьких капсулах на висоту чотириста вісімдесят кілометрів “двох бідолашних мавп”. Відомий шведський боксер Інґемар Юґансон аж сім разів переміг американського боксера Флойда Патерсона. Ульф не сумнівався у реальності власної уяви-мрії про білий світ та в силі своїх зусиль, що у ньому якнайшвидше побувати.

Висновки. Широка тема формування обдарованої (творчої) дитини є сьогодні однією із найактуальніших у якнайширшому педагогічному дискурсі. Вона включає цілий ряд цілком самостійних наукових проблем: можливості чи способи виявлення обдарованості; раннє формування цілком особистісних творчих інтересів; труднощі батьків і вчителів у зв’язку з емоційною напругою та підвищеною інтелектуальною активністю сучасної обдарованої дитини; потреба нестандартних взаємин вчителя з обдарованою дитиною, особливо у перші роки навчання. До названих тут проблем апелюємо не випадково – вони більшою чи меншою мірою по-мистецьки втілюються і образно вирішуються в автобіографічному творі У. Старка “Тоді я був просто Ульф”.

В оповіданні зображено самопредставлення індивідуального дитячого досвіду, художнє конструювання уяви, джерела та першопочатки зародження таланту в дошкільні та перші шкільні роки Ульфа. Особистісною рисою активної уяви персонажа є

його миттєва реакція на слово. На основі зацікавлюючого слова (“плутанина”, “усе навпаки”, “анти-тіла”) автобіографічний персонаж конструє абсолютно нову і дивовижну реальність. У творі проілюстровано космізм уяви/фантазування Ульфа.

Дитинство Ульфа поінтерпретоване в оповіданні особливою цінністю: воно формувало його як майбутнього письменника, утверджувало його вольове творче начало, визначало наскрізні лінії творчого обдарування. Мандрівки Ульфа – це художнє штрихування часопросторових прямувань у літературну творчість, які уявно чи реально пов’язані із нею. Кожне із прямувань репрезентує зовнішній і внутрішній світ обдарованої дитини, високу напругу її уяви. В уявних просторах увиразнюється його внутрішня свобода як ядро творчого “я”. Батьківський дім як духовний часопростір визначає напрям обдарування, вольовий імператив, майбутні мотиви творчості. Пам’ять письменника про доле-носні події під час мандрівок підтримується за допомогою насамперед таких духовних знаків, як Біблія та книжка “Вірші й думки”. Метафори пеналу, збірка Г. Лорки “Поет у Нью-Йорку”, а також блокнот постають елементами моделей майбутньої письменницької діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волощук І.С., Шуленок О.С. Інтелект : поки що припущень більше, ніж конкретних відповідей. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2023. № 4 (91). С. 28–32.
2. Демчук В. Критерії та рівні розвитку емоційної культури підлітків у процесі музично-творчої діяльності. *Молодь і ринок*. 2025. № 2 (234). С. 165–166.
3. Докучаєва В.В. Міждисциплінарність як ознака якісних змін у галузі освіти. *Наук. записки Міжнар. гуманітарн. університету*. Одеса : Видав. дім “Гельветика”, 2022. Вип. 37. С. 112–115.
4. Копистянська Н. Час і простір у мистецтві слова. Львів : ПАІС, 2012. 344 с.
5. Молнар Т.І. Організація роботи з інтелектуально обдарованими учнями в практиці початкової школи. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2024. № 1 (92). С. 66–70.
6. Соціально-моральний розвиток і виховання дитини дошкільного віку : колект. монографія / за заг. ред. О. Кононко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2020. 287 с.
7. Старк У. Сікстен. Львів : Видавництво Старого Лева, 2019. 96 с.
8. Старк У. Тоді я був просто Ульф. Львів : Видавництво Старого Лева, 2017. 128 с.
9. Старовоїт І. Автобіографія дитинства. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. Вип. 33. Теорія

літератури та порівняльне літературознавство. Ч. 1. Львів. нац. ун-т імені Івана Франка, 2004. С. 178–185.

10. Фройд З. Поет і фантазування. *Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.* Львів : Літопис, 2002. С. 109–116.

11. Янкович О., Кузьма І. Освітні технології у початковій школі : навч.-метод. посіб. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2025. 300 с.

REFERENCES

1. Voloshchuk, I.S. & Shulenok, O.S. (2023). Intellect: poky shcho prypushchen bilshе, nizh konkretnykh vidpovidei [Intellect: so far, more assumptions than concrete answers]. *Education and development of a gifted personality*, No. 4 (91), pp. 28–32 [in Ukrainian].
2. Demchuk, V. (2025). Kryterii ta rivni rozvytku emotsiinoi kultury pidlitkiv u protsesi muzychno-tvorchoi diialnosti [Criteria and levels of adolescents' emotional culture development in musical-creative activity]. *Youth & market*, No. 2 (234), pp. 165–166. [in Ukrainian].
3. Dokuchaieva, V.V. (2022). Mizhdystyplinarnist yak oznaka yakisnykh zmin u haluzi osvity [Interdisciplinarity as a feature of qualitative changes in the field of education]. *Scientific notes of the International humanities university*, No. 37. Odesa, pp. 112–115. [in Ukrainian].
4. Kopystianska, N. (2012). Chas i prostir u mystetstvi slova [Time and space in the art of the word]. Lviv, 344 p. [in Ukrainian].
5. Molnar, T.I. (2024). Orhanizatsiia roboty z intelektualno obdarovanymy uchniamy v praktytsi pochatkovoї shkoly [Organization of work with intellectually gifted students in primary school practice]. *Education and development of a gifted personality*, No. 1 (92), pp. 66–70. [in Ukrainian].
6. Kononko, O. (Ed.) (2020). Sotsialno-moralnyi rozvytok i vykhovannia dytyny doshkilnoho viku: kolektyvna monohrafiia [Social and moral development and upbringing of a preschool child: collective monograph]. Nizhyn, 287 p. [in Ukrainian].
7. Stark, U. (2019). Sixten [Sixten]. Lviv, 96 p. [in Ukrainian].
8. Stark, U. (2017). Todi ya buv prosto Ulf [Then I Was Just Ulf]. Lviv, 128 p. [in Ukrainian].
9. Starovoyt, I. (2004). Avtobiografiia dytynstva [Autobiography of childhood]. *Lviv university bulletin. Philological series. Literary theory and comparative literary studies*, No. 33 (1). Lviv, pp. 178–185. [in Ukrainian].
10. Freud, S. (2002). Poet i fantazuvannia [The poet and fantasy]. In M. Zubrytska (Ed.), *Anthology of world literary and critical thought of the 20th century*. (pp. 109–116). Lviv, pp. 109–116. [in Ukrainian].
11. Yankovych, O. & Kuzma, I. (2025). Osvitni tekhnolohii u pochatkovii shkoli: navchalno-metodychnyi posibnyk [Educational technologies in primary school: teaching manual]. Ternopil, 300 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 03.11.2025

“Більше думай, а тоді вирішуй. Спіши повільно!”

Тригорій Сковорода
український філософ, поет, педагог

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ (НУШ)

УДК 376.1:37.018.26:373.3/.5

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.345871>

Віра Купрас, кандидат педагогічних наук, доцент,
директор Комунального закладу освіти “Спеціальна школа 12”
Дніпропетровської обласної ради
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0672-0431>

Наталія Зозуля, заступник директора з навчальної роботи
Комунального закладу освіти “Спеціальна школа № 12”
Дніпропетровської обласної ради
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4686-1588>

Вероніка Дорошенко, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент,
доцент кафедри медико-біологічних основ фізичної культури та спорту
Запорізького національного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9818-8520>

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ (НУШ)

У статті розглянуто теоретичні та практичні аспекти індивідуалізації навчання учнів із порушеннями зору в контексті реалізації концепції Нової української школи (НУШ). Визначено, що сучасна освітня парадигма України, побудована на принципах гуманізму, дитиноцентризму й інклюзії, вимагає створення гнучких моделей навчального процесу, здатних враховувати індивідуальні особливості кожної дитини. Індивідуалізація виступає базовим механізмом забезпечення рівного доступу до якісної освіти для учнів із сенсорними порушеннями, сприяє розвитку їхньої самостійності, когнітивної активності та соціальної адаптації. Проведений аналіз наукових досліджень засвідчив, що ефективна реалізація індивідуалізованого підходу передбачає поєднання диференціації, персоналізації та психолого-педагогічного супроводу, що узгоджується з цінностями НУШ. Вітчизняні науковці акцентують на необхідності інтеграції адаптованих методик, сенсорних і цифрових ресурсів, а також міждисциплінарної взаємодії педагогів, батьків і фахівців з реабілітації.

На основі узагальнення теоретичних положень і практичних досліджень у статті запропоновано структуровану таблицю стратегій індивідуалізації навчання учнів із порушеннями зору. Результати дослідження підкреслюють, що ефективна індивідуалізація в умовах НУШ можлива лише за умови поєднання інноваційних педагогічних технологій, адаптованих засобів навчання, емоційно безпечного середовища та системного професійного розвитку вчителів.

Ключові слова: індивідуалізація навчання; порушення зору; інклюзивна освіта; НУШ; психолого-педагогічний супровід.

Табл. 2. Літ. 17.

Vira Kupras, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Director of the Municipal Educational Institution “Special School 12” of
Dnipropetrovsk Regional Council
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0672-0431>

Nataliia Zozulia, Deputy Director for Academic Affairs,
Municipal Educational Institution “Special School No. 12” of
Dnipropetrovsk Regional Council
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4686-1588>

Veronika Doroshenko, Ph.D. (Physical Education and Sports), Associate Professor,
Associate Professor of the Medical and Biological Foundations of Physical Culture and Sports,
Zaporizhzhia National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9818-8520>

INDIVIDUALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS FOR STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTING THE CONCEPT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL (NUS)

The article examines the theoretical and practical aspects of individualizing the learning process for students with visual impairments within the framework of the New Ukrainian School (NUS) concept. It is determined that the modern educational paradigm of Ukraine, grounded in the principles of humanism, child-centeredness, and inclusion, requires the creation of flexible models of the educational process capable of addressing the individual characteristics of every child. Individualization serves as a fundamental mechanism for ensuring equal access to quality education for students with sensory impairments and contributes to the development of their independence, cognitive activity, and social adaptation. An analysis of scholarly research

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ (НУШ)

demonstrates that the effective implementation of an individualized approach involves a combination of differentiation, personalization, and psychological-pedagogical support, consistent with the core values of NUS. Ukrainian scholars emphasize the necessity of integrating adapted teaching methods, sensory and digital learning resources, as well as interdisciplinary collaboration among teachers, parents, and rehabilitation specialists.

International experience shows that the individualization of learning for students with visual impairments results from the systemic integration of pedagogical competence, accessible learning materials, and technological support. A particularly significant role is played by the adaptation of content and assessment methods, the use of tactile and audiovisual tools, and teachers' professional preparation for work in inclusive environments.

Based on the synthesis of theoretical frameworks and empirical studies, the article proposes a structured table of individualization strategies for teaching students with visual impairments. The findings emphasize that effective individualization in the context of the NUS is achievable only through the combination of innovative pedagogical technologies, adapted learning tools, emotionally safe educational environments, and continuous professional development of teachers.

Keywords: individualization of learning; visual impairment; inclusive education; New Ukrainian School (NUS); psychological and pedagogical support.

Постановка проблеми. Сучасна освітня парадигма України, втілена в концепції Нової української школи (НУШ), ґрунтується на гуманістичних цінностях, дитиноцентризмі та визнанні права кожного учня на якісну освіту, незалежно від індивідуальних можливостей та особливих його освітніх потреб. В умовах реалізації ідей інклюзивної освіти особливого значення набуває проблема індивідуалізації навчального процесу, яка передбачає створення освітнього середовища, здатного врахувати особистісні, когнітивні та сенсорні особливості дитини. Для учнів із порушеннями зору індивідуалізація є необхідною умовою забезпечення доступності освіти, формування життєвих і соціальних компетентностей, розвитку самостійності та пізнавальної активності. Підхід НУШ до навчання таких дітей базується на поєднанні інклюзивних і спеціальних педагогічних технологій, використанні адаптованих засобів навчання, тактильних і цифрових ресурсів, а також на системному психолого-педагогічному супроводі. Водночас практична реалізація індивідуалізованого навчання для дітей з порушеннями зору вимагає комплексного осмислення.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз реалізації принципу індивідуалізації у рамках НУШ дає ґрунтовна праця Т. Терещука, яка формулює теоретичні підходи та методичні орієнтири для впровадження індивідуальних траєкторій навчання в початковій школі [9]. У сучасних педагогічних дослідженнях також виокремлюють диференціацію, персоналізований підхід і систему психолого-педагогічного супроводу як три взаємопов'язані складові індивідуалізації. Наприклад, Т. Сак у своїй роботі детально розглядає підходи до індивідуалізації для учнів з особливими освітніми потребами, узагальнюючи зарубіжні та національні практики [8]. Практичні рекомендації та методичні настанови для роботи з дітьми з порушеннями зору подано в навчально-методичних посібниках [3; 4; 7; 10; 11]. Дослідження міжнародного рівня підкреслюють важливість ефективного інформаційного обміну між медичними службами, спеціалістами з

реабілітації та педагогами для забезпечення підтримки дітей з вадами зору у загальноосвітньому середовищі [16].

Метою статті є визначення ефективних напрямів і методичних підходів до організації індивідуальної освітньої траєкторії на основі принципів інклюзивності, компетентнісного навчання та особистісно орієнтованої освіти.

Виклад основного матеріалу. Необхідність індивідуалізації навчання дітей із порушеннями зору в українській школі зумовлена низкою соціально-педагогічних і нормативних чинників. По-перше, впровадження концепції НУШ і положень Закону України "Про освіту" (2017) визначило принцип рівного доступу до освіти як базовий, що актуалізує питання створення умов для успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами. По-друге, сучасні дослідження у сфері спеціальної педагогіки засвідчують, що традиційні підходи до навчання дітей з порушеннями зору не забезпечують належного рівня пізнавальної активності та розвитку критичного мислення без спеціальної індивідуалізації завдань, контенту й методів навчання [4]. По-третє, на практиці інклюзивна освіта часто стикається з проблемами недостатньої підготовки педагогів, відсутності адаптованих навчальних матеріалів, технічних засобів компенсації зору та чітких методичних алгоритмів побудови індивідуальної програми розвитку (ППР). Це ускладнює ефективне впровадження ідей НУШ, зокрема компетентнісного навчання, формування соціальної мобільності й самостійності дитини. Отже, дослідження питань індивідуалізації навчального процесу для учнів із порушеннями зору є актуальним з огляду на необхідність науково обґрунтованої інтеграції спеціальних педагогічних підходів у загальноосвітній контекст НУШ, забезпечення педагогічної ефективності ППР та підвищення якості інклюзивного освітнього середовища в Україні.

Індивідуалізація навчання є ключовим принципом сучасної освіти, що передбачає врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання. У контексті навчання учнів з порушеннями

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ (НУШ)

зору цей принцип набуває особливої ваги, оскільки забезпечення рівного доступу до освіти вимагає адаптації навчального процесу до їхніх потреб і можливостей. Не менш важливим є компетентнісний підхід до навчання дітей з порушеннями зору, викладений у Державному стандарті базової середньої освіти. Так, згідно з дослідженням Т. Костенко, І. Гудим та інших, в загальноосвітньому навчальному закладі передбачається формування основних компетентностей, таких як мовленнєва, математична, природничо-наукова, екологічна, інформаційно-комунікаційна, громадянська, культурна, підприємливість та фінансова грамотність. Це досягається через адаптацію змісту освіти, методів і форм навчання, а також використання спеціальних засобів навчання [4].

Сучасний правовий фундамент організації інклюзивної та індивідуалізованої освіти в Україні визначається Законом України “Про освіту” (2017), який закріплює принципи забезпечення права на освіту для осіб з особливими освітніми потребами та передбачає механізми індивідуальної освітньої підтримки [2]. Практична реалізація інклюзії регламентується Порядком організації інклюзивного навчання, який встановлює вимоги до створення інклюзивних класів, складу команд супроводу та формування ІПР [9]. Варто зазначити, що учні з порушеннями зору мають специфічні психолого-педагогічні особливості, які необхідно враховувати при організації навчального процесу. До таких особливостей належать: обмеження зорового сприй-

мання, що впливає на сприймання навчального матеріалу та взаємодію з навколишнім середовищем; розвиток компенсаторних механізмів, таких як розвиток слухового, тактильного сприймання, що потребує спеціальних методик навчання; потреба в адаптованих засобах навчання, таких як тактильні матеріали, збільшувальні пристрої, спеціальні комп’ютерні програми; особливості соціальної адаптації, що вимагають індивідуального підходу у взаємодії з однолітками та педагогами. Згідно з дослідженням Т. Костенко та І. Гудим, для ефективного навчання учнів з порушеннями зору необхідно враховувати їхні індивідуальні особливості, застосовувати адаптовані методи і форми навчання, а також забезпечувати необхідні технічні засоби підтримки [3, 4]. В умовах НУШ індивідуалізація навчального процесу для учнів з порушеннями зору реалізується через застосування різноманітних методик та стратегій. До основних з них належать: адаптація навчального матеріалу; індивідуальні освітні траєкторії; психолого-педагогічний супровід тощо. Згідно з дослідженням Л. Шелестової та О. Барановської, застосування зазначених методик сприяє індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у початковій школі та підвищує ефективність навчального процесу для учнів з особливими освітніми потребами [8].

У таблиці 1 здійснено порівняльний аналіз методик індивідуалізації навчання для учнів з порушеннями зору з аналізом їх переваг, недоліків та прикладів застосування.

Таблиця 1

Порівняння методик індивідуалізації навчання для учнів з порушеннями зору

Опис	Переваги	Недоліки	Приклади застосування
Адаптація навчальних матеріалів			
Використання збільшених шрифтів, тактильних матеріалів, аудіо- та відеоматеріалів	Доступність інформації, розвиток компенсаторних навичок	Вимагає додаткового часу на підготовку матеріалів	Використання шрифту Брайля для читання, тактильні карти з геометрії
Індивідуальні освітні траєкторії (ІПР)			
Планування індивідуального курсу навчання для конкретного учня	Чіткі цілі навчання, врахування індивідуальних потреб	Необхідність регулярного коригування та моніторингу	Визначення щотижневих цілей із математики та мовлення
Технології підтримки			
Використання спеціальних комп’ютерних програм та пристроїв	Підвищує самостійність учня, швидкість засвоєння	Потребує технічного забезпечення, навчання учня	Екранні лупи, аудіо-читалки, програми для відтворення тексту голосом
Психолого-педагогічний супровід			
Консультації, тренінги, корекційно-розвивальні заняття	Підтримка соціальної адаптації та розвитку	Вимагає залучення спеціалістів, часу та ресурсів	Групові тренінги з комунікативних навичок, індивідуальні заняття з психологом

Джерело: складена автором

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ (НУШ)

Як зазначає В. Вертугіна, ефективна індивідуалізація навчання потребує врахування сенсорних обмежень, особистісних потреб і соціального контексту розвитку дитини [1]. Дослідження О. Легкого та С. Кондратенко підкреслює важливість поєднання педагогічної, психологічної й технологічної

підтримки, що забезпечує формування комфортного освітнього середовища [5]. Відтак, систематизація таких стратегій дозволяє наочно представити можливі підходи до організації індивідуалізованого навчання дітей із порушеннями зору, узгоджені з принципами Нової української школи.

Таблиця 2

Порівняння стратегій індивідуалізації навчання для учнів з порушеннями зору

Основна ідея	Переваги для учнів з порушеннями зору	Приклади застосування
Диференційоване навчання		
Завдання різного рівня складності, відповідно до можливостей учня	Дозволяє підбирати оптимальний рівень навантаження, зменшує стрес, підвищує успішність	на уроці математики для учнів з порушеннями зору можна підготувати завдання із меншим обсягом письма, збільшеним шрифтом чи допоміжними схемами
Персоналізований підхід		
Врахування інтересів, стилю навчання, можливостей кожного учня	Підвищує мотивацію, активізує пізнавальну діяльність, дає відчуття контролю над навчанням	учень з порушеннями зору обирає тему проєкту (наприклад, аудіо – сенсорний проєкт) і спосіб представлення (звукзапис, подкаст)
Інтерактивне навчання		
Використання інтерактивних технологій, сенсорних ресурсів, мультимедійних засобів	Покращує сприйняття інформації через альтернативні канали (слух, дотик), стимулює самостійність	застосування планшетів зі спеціальними додатками для незрячих / слабоворих, аудіо-квести, тактильні матеріали
Інклюзивне середовище		
Формування умов, де учень з порушеннями зору працює разом з однолітками і підтримкою спеціалістів	Покращує соціальну адаптацію, зменшує бар'єри участі, підсилює відчуття належності	групова проєктна діяльність, де є асистент вчителя або спеціальний педагог, тактильні матеріали загального доступу, рівний доступ до технологій

Іноземний досвід індивідуалізації навчання осіб із порушеннями зору демонструє послідовне спрямування на адаптацію змісту, засобів і методів викладання до сенсорних і когнітивних особливостей учнів. Наприклад, дослідження, що висвітлюють практики диференційованого навчання в базових школах Гани, підкреслюють роль адаптованих навчальних матеріалів – шрифт Брайля, тактильна графіка та аудіоматеріали, а також альтернативних форм оцінювання для забезпечення рівного доступу до змісту [14]. У кейсових проєктах Erasmus+ та інших мультиконтекстних дослідженнях виявлено, що крім матеріально-технічних засобів критично важливими є “усвідомлення” педагогами своєї місії, а також системна підготовка вчителів. З цього випливає, що без інвестицій у професійний розвиток навіть добре розроблені адаптації залишаються неефективними. Таким чином, вузловими елементами індивідуалізації виступають одночасно доступні ресурси, педагогічна компетентність і орга-

нізаційна підтримка, що дозволяє налаштувати темп, форму подачі й оцінювання для кожного учня [12]. Теоретико-практичні напрацювання зі сфер технологічних інновацій та спільного проєктування дають уявлення про те, як індивідуалізація може реалізовуватись через інтерактивні та мультимодальні рішення. До прикладу, розробки мобільних e-learning додатків для базових математичних навичок і “ігрових” STEM-інструментів із тактильними та аудіоінтерактивними компонентами демонструють, що технології можуть гарантувати персоналізований темп, миттєвий зворотний зв'язок і різноманітні канали представлення інформації, що важливо для учнів із частковим зором або повністю незрячих [13]. Загалом, проєкти, в яких вчителі та дослідники співпрацювали під час розробки та впровадження адаптацій, показують: технологія – це лише інструмент. Ефективність кожного інструменту, який використовується в інклюзивній освіті зростає, коли інновацію

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ (НУШ)

супроводжує педагогічне переосмислення уроку, тестування у реальному класі та інтрактивне доопрацювання матеріалів [17]. Для практики розвитку інклюзивної освіти це свідчить про необхідність поєднання інвестицій в адаптовані ресурси з програмами підготовки вчителів та механізмами міждисциплінарної співпраці, щоб індивідуалізація навчання для осіб із порушенням зору була системою, а не епізодичною.

Висновки. Узагальнення вітчизняних і зарубіжних досліджень засвідчує, що індивідуалізація навчання дітей з порушеннями зору вимагає системної інтеграції педагогічних, технологічних і реабілітаційних підходів. Незважаючи на наявність нормативно-методичного підґрунтя, потреба у розробленні дієвих моделей індивідуальних освітніх маршрутів, які враховують тип зорового порушення та потенціал учня залишається актуальною. Іноземний досвід підтверджує ефективність персоналізованих стратегій, заснованих на співпраці педагогів і фахівців з підтримки, а також на використанні інклюзивних технологій. Подальші дослідження мають бути спрямовані на емпіричне оцінювання цих підходів і створення практичних інструментів для освітан у контексті НУШ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вертугіна В.М. Проблема здійснення індивідуалізації навчання і виховання дітей з відхиленнями зору в умовах інклюзивної освіти. *Наукові записки кафедри педагогіки*, 2011. Вип. 28. С. 112–117.
2. Закон України “Про освіту” від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. Київ: Верховна Рада України, 2017. 12 с.
3. Костенко Т.М., Гудим І.М. Індивідуалізація навчального процесу для учнів з порушеннями зору в умовах Нової української школи: монографія. Київ: Видавничий дім “Освіта України”, 2023. 320 с.
4. Костенко Т., Гудим І., Легкий О., Кондратенко С. Особливості стандартизації змісту освіти дітей з порушеннями зору: навчально-методичний посібник. Київ: ФОП Симоненко О.І. 2019. 180 с.
5. Легкий О.М., Кондратенко С.В. Психолого-педагогічна підтримка дітей з порушеннями зору в сучасних умовах. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2024. Т. 6, № 2. С. 1–4. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6123>
6. Міністерство освіти і науки України. Порядок організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти: затверджено наказом МОН України від 01.09.2011 № 1065. Київ: МОН України, 2011. 24 с.
7. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ “Агенство “Україна”. 2019. 300 с.
8. Сак Т. Індивідуалізація навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 4. С. 18–23.
9. Терещук Г. Індивідуалізація навчання в контексті ідей концепції нової української школи. *Загальна педагогіка та історія педагогіки*. № 2, 2017. С. 6–16.
10. Шелестова Л.В., Барановська О.В. Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації

освітнього процесу у початковій школі: методичний посібник. Київ: Видавничий дім “Освіта”, 2024. 225 с.

11. Шестопалова О., Бондар К., Склянська О., Дорошенко Л., Трушик О., Жукова Л., Смахнюва Т. Теорія і практика інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Проект “Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг”. Кривий Ріг: Видавництво ФОП Чернявський Д.О. 2019. 170 с.

12. A mobile e-learning application for enhancement of basic mathematical skills in visually impaired children. *Universal Access in the Information Society*. 2023. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10209-023-00990-3>

13. Bavlı B., Korumaz M., Akar H. Visually Impaired Mentally Sighted: An Inclusive Education Case. *International Journal of Progressive Education*. 2020. Vol. 16, No. 6. P. 41–55.

14. Designing inclusive tech playful educative solutions for visually impaired learners in STEM education. *Smart Learning Environments*. 2025. Vol. 12, p. 14.

15. Differentiated Instruction as an Inclusive Practice: Addressing the Needs of Learners with Visual Impairment in Ghanaian Basic Schools. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*. 2021. Vol. 5, No. 5. P. 232–238.

16. Pease A.S., Goodenough T.A., Rogers S., Roe J., Williams C.E.M. Perspectives of primary school staff who work with children with additional needs: insights that may help to improve support for visually impaired children. *British Journal of Visual Impairment*. 2021. Vol. 39, No. 3. P. 266–277.

17. Stylianidou F., Nardi E. Overcoming Obstacles for the Inclusion of Visually Impaired Learners through Teacher-Researcher Collaborative Design and Implementation. *Education Sciences*. 2023. Vol. 13, No. 10. Article 973.

REFERENCES

1. Verthuhina, V.M. (2011). Problema zdiisnennia indivydualizatsii navchannia i vykhovannia ditei z vidkhyleniamy zoru v umovakh inkluzyvnoi osvity [The problem of implementing the individualization of education and upbringing of children with visual impairments in inclusive education]. *Scientific reports of the Department of Pedagogy*, No. (28), pp. 112–117. [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy “Pro osvitu” vid 5 veresnia 2017 roku No. 2145-VIII [Law of Ukraine “On Education” dated September 5, 2017 No. 2145-VIII] (2017). Kyiv, 12 p. [in Ukrainian].
3. Kostenko, T.M. & Hudym, I.M. (2023). Indyvdualizatsiia navchalnoho protsesu dlia uchniv z porushenniamy zoru v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [Individualization of the educational process for students with visual impairments in the conditions of the New Ukrainian School]. Kyiv, 320 p. [in Ukrainian].
4. Kostenko, T., Hudym, I., Lehkyi, O. & Kondratenko, S. (2019). Osoblyvosti standartyzatsii zmistu osvity ditei z porushenniamy zoru [Peculiarities of standardization of the content of education for children with visual impairments]. Kyiv, 180 p. [in Ukrainian].
5. Lehkyi, O.M. & Kondratenko, S.V. (2024). Psykhologo-pedahohichna pidtrymka ditei z porushenniamy zoru v suchasnykh umovakh [Psychological and pedagogical support for children with visual impairments in modern conditions]. *Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, No. 6(2). pp. 1–4. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6123> [in Ukrainian].
6. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy (2011). Poriadok orhanizatsii inkluzyvnoho navchannia v zakladakh zahalnoi

serednoi osvity [Regulation on the organization of inclusive education in general secondary education institutions] (Order No. 1065, September 1, 2011). Kyiv, 24 p. [in Ukrainian].

7. Poroshenko, M.A. (2019). *Inklyuzivna osvita* [Inclusive education]. Kyiv, 300 p. [in Ukrainian].

8. Sak, T. (2014). *Indyvidualizatsiia navchannia uchniv z osoblyvymy osvithnimy potrebamy v inklyuzyvnomu klasi* [Individualization of teaching students with special educational needs in an inclusive classroom]. *Special child: education and upbringing*, No. 4, pp. 18–23. [in Ukrainian].

9. Tereshchuk, H. (2017). *Indyvidualizatsiia navchannia v konteksti idei konseptsii Novoi ukrainskoi shkoly* [Individualization of education in the context of the New Ukrainian School concept]. *General pedagogy and history of pedagogy*, No. 2, pp. 6–16. [in Ukrainian].

10. Shelestova, L.V. & Baranovska, O.V. (2024). *Indyvidualizatsiia navchannia v umovakh zmishanoi formy orhanizatsii osvithnoho protsesu u pochatkovii shkoli* [Individualization of education in blended learning conditions in primary school]. Kyiv, 225 p. [in Ukrainian].

11. Shestopalova, O., Bondar, K., Sklianska, O., Doroshenko, L., Trushyk, O., Zhukova, L. & Smekhniova, T. (2019). *Teoriia i praktyka inklyuzyvnoi osvity* [Theory and practice of inclusive education]. Kryvyi Rih, 170 p. [in Ukrainian].

12. A mobile e-learning application for enhancement of basic mathematical skills in visually impaired children (2023). Universal Access in the Information Society. Available at:

<https://link.springer.com/article/10.1007/s10209-023-00990-3> [in English].

13. Bavli, B., Korumaz, M. & Akar, H. (2020). Visually Impaired Mentally Sighted: An Inclusive Education Case. *International Journal of Progressive Education*, No. 16(6), pp. 41–55. [in English].

14. Designing inclusive tech playful educative solutions for visually impaired learners in STEM education (2025). *Smart Learning Environments*, 12, p. 14. [in English].

15. Differentiated Instruction as an Inclusive Practice: Addressing the Needs of Learners with Visual Impairment in Ghanaian Basic Schools (2021). *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, No. 5(5), pp. 232–238. [in English].

16. Pease, A.S., Goodenough, T.A., Rogers, S., Roe, J. & Williams, C.E.M. (2021). Perspectives of primary school staff who work with children with additional needs: Insights that may help to improve support for visually impaired children. *British Journal of Visual Impairment*, No. 39(3), pp. 266–277. [in English].

17. Stylianidou, F. & Nardi, E. (2023). Overcoming obstacles for the inclusion of visually impaired learners through teacher–researcher collaborative design and implementation. *Education Sciences*, No. 13(10), 973 p. Available at: <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/10/973> [in English].

Стаття надійшла до редакції 28.10.2025

УДК 378.011.3-051:745/749:[378.015.31:7]

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.345876>

Галина Мельник, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри технологічної та професійної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2431-2423>

Петро Нищак, аспірант кафедри технологічної та професійної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4218-2572>

ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ПРАЦІВНИКІВ ПОЗАШКІЛЛЯ

Стаття присвячена дослідженню актуальної наукової проблеми – використання потенціалу декоративно-ужиткового мистецтва (ДУМ) як ефективного засобу реалізації естетичного виховання майбутніх учителів технологій та керівників гуртків народної творчості у процесі професійної підготовки у закладах вищої педагогічної освіти. Проаналізовано різні наукові підходи до класифікації функцій декоративно-ужиткового мистецтва, що підкреслює багатогранність та комплексний вплив цього виду мистецтва на формування багатогранної особистості майбутніх педагогів. Виділено ключові аспекти виховного потенціалу декоративно-ужиткового мистецтва, зокрема: наочність, чуттєвість, інтеграцію теорії та практики, національний колорит, а також стимулювання креативності та творчої самореалізації особистості.

Акцентовано на необхідності переходу від суто репродуктивної (ремісничої) роботи до власне творчої діяльності здобувачів освіти, що вимагає створення відповідного навчально-виховного середовища на заняттях. Представлено та обґрунтовано найбільш перспективні форми навчальної роботи зі студентами – від аудиторних занять до позааудиторної роботи (гурткові заняття, екскурсії до музеїв та художніх галерей). Визначено та деталізовано специфічні особливості естетичного виховання майбутніх педагогів засобами декоративно-ужиткового мистецтва, зокрема, можливість індивідуалізації навчання через розуміння технік та природність виховного процесу.

Доведено, що декоративно-ужиткове мистецтво є унікальним інструментом, який сприяє розвитку художньо-естетичної та технічної творчості студентів, формує загальну культуру праці, любов до рідного краю та повагу до національної спадщини. Системне використання потенціалу декоративно-ужиткового мистецтва в освітньому процесі педагогічних ЗВО дозволяє підвищити мотивацію студентів до навчання та творчої діяльності, розвинути

ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ПРАЦІВНИКІВ ПОЗАШКІЛЯ

естетичний смак, креативне мислення, уяву і фантазію, підготувати висококваліфікованих фахівців, здатних до естетичного виховання підростаючого покоління.

Ключові слова: вчитель технологій; декоративно-ужиткове мистецтво; естетичне виховання; гурток народної творчості; позашкільля; художньо-трудова діяльність.

Лім. 12.

Halyna Melnyk, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of the Technological and Vocational Education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2431-2423>

Petro Nyshchak, Postgraduate Student of the Technological and Vocational Education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4218-2572>

DECORATIVE-APPLIED ARTS AS A MEANS OF IMPLEMENTING AESTHETIC EDUCATION OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS AND OUT-OF-SCHOOL WORKERS

The article is devoted to the study of a topical scientific problem – the use of the potential of decorative-applied arts as an effective means of implementing aesthetic education of future teachers of technology and leaders of folk art circles in the process of professional training in institutions of higher pedagogical education. Various scientific approaches to the classification of the functions of decorative-applied arts are analyzed, which emphasizes the versatility and complex influence of this type of art on the formation of the multifaceted personality of future teachers. Key aspects of the educational potential of decorative-applied arts are highlighted, in particular: *visuality, sensuality, integration of theory and practice, national flavor, as well as stimulation of creativity and creative self-realization of the individual.* The emphasis is on the need to transition from purely reproductive (craft) work to the actual creative activity of students, which requires the creation of an appropriate educational and educational environment in classes. The most promising forms of educational work with students are presented and substantiated – from classroom classes to extracurricular work (group classes, excursions to museums and art galleries). The specific features of the aesthetic education of future teachers by means of decorative-applied arts are determined and detailed, in particular, the possibility of individualizing learning through a variety of techniques and the naturalness of the educational process.

It is proven that decorative-applied arts are a unique tool that contributes to the development of artistic, aesthetic, and technical creativity of students, forms a general culture of work, love for the native land, and respect for the national heritage. Systematic use of the potential of decorative-applied arts in the educational process of pedagogical higher education institutions allows for increasing students' motivation for learning and creative activity, developing aesthetic taste, creative thinking, imagination, and fantasy, and preparing highly qualified specialists capable of aesthetic education of the younger generation.

Keywords: teacher of technologies; decorative-applied arts; aesthetic education; folk art circle; extracurricular activities; artistic and labor activities.

Постановка наукової проблеми та її значення. Сучасні вимоги до системи освіти України акцентують увагу на формуванні всебічно розвиненої особистості, здатної до творчої самореалізації та активної участі в культурному житті суспільства. У цьому контексті естетичне виховання студентів закладів вищої освіти набуває особливої актуальності, оскільки спрямоване на розвиток здатності сприймати, цінувати та створювати прекрасне в житті та мистецтві, що є невід'ємною складовою загальної культури людини.

Особливого значення набуває естетичне виховання у професійній підготовці майбутніх учителів технологій та керівників гуртків народної творчості. Адже саме ці фахівці покликані формувати у підростаючого покоління практичні навички, творче мислення, художній смак та розуміння цінності ручної праці, національних традицій.

Одним із найпотужніших засобів реалізації естетичного виховання особистості є декоративно-ужиткове мистецтво (ДУМ), яке органічно поєднує

в собі утилітарну функцію з естетичною, відображає багатовікові народні традиції, національний колорит та світогляд [1]. Через оволодіння різними техніками (вишивка, писанкарство, гончарство, різьблення, ткацтво тощо) майбутні вчителі не лише набувають необхідних професійних компетенцій, а й занурюються у світ прекрасного, розвивають естетичний смак, уяву, фантазію та креативність.

Однак, незважаючи на це, існує низка проблем, пов'язаних із залученням студентів до народного декоративно-ужиткового мистецтва. У сучасній системі підготовки педагогічних кадрів не завжди приділяється достатня увага використанню потенціалу декоративно-ужиткового мистецтва для цілісного естетичного виховання студентської молоді. Часто акцент робиться лише на формуванні вузькопрофесійних навичок, тоді як естетична складова залишається поза увагою.

Аналіз досліджень з проблеми. Проблема естетичного виховання засобами мистецтва має глибоке коріння в історії педагогічної думки. Класики

педагогіки (Я. Коменський, А. Макаренко, Й. Песталоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський) наголошували на важливості формування естетичного ставлення до дійсності як основи всебічного розвитку особистості. У сучасній науковій літературі питання естетичного виховання молоді досліджували такі вчені, як Д. Джола [3], О. Оніщенко [7], І. Савчук [10], С. Сисоєва [5] та ін. Роль декоративно-ужиткового мистецтва у вихованні підростаючого покоління вивчали мистецтвознавці та педагоги Є. Антонович [2], Л. Ейвас [4], Б. Прокопович [9], О. Рудницька [11], В. Щербаківський [12] та ін. Дослідники акцентують увагу на тому, що ДУМ є джерелом народної мудрості, краси та гармонії, сприяє формуванню національної свідомості та патріотизму. Актуальні проблеми професійної підготовки вчителів технологій та керівників гуртків народної творчості досліджували В. Мадзігон [6], О. Коберник [6], Л. Оршанський [8] та ін.

Незважаючи на значну кількість наукових праць, недостатньо вивченим залишається питання цілеспрямованого використання інтегративного потенціалу декоративно-ужиткового мистецтва як провідного засобу комплексного естетичного виховання саме майбутніх учителів технологій та керівників гуртків народної творчості у закладах вищої освіти.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні ролі і значення декоративно-ужиткового мистецтва для розв'язання завдань естетичного виховання майбутніх учителів технологій та керівників гуртків народної творчості у педагогічних ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Декоративно-ужиткове мистецтво є невіддільною складовою повсякденного життя народу, позаяк виконує дві важливі функції: розважально-компенсаторну (слугує засобом психологічного розвантаження і зняття напруги) та морально-естетичну (задовольняє культурні та виховні потреби суспільства) [1]. Вплив ДУМ реалізується через образно-символьне відображення природних елементів і предметів побуту. Через символи мистецтво транслює фундаментальні естетичні якості – симетрію, ритмічність і гармонію форм, які є об'єктивними передумовами для естетичного сприйняття навколишнього світу. Такий підхід стимулює природний та безперервний розвиток творчої фантазії, відображаючи прагнення людини до ідеалу та гармонізуючи матеріальну і духовну сфери діяльності [4]. Таким чином, декоративно-ужиткове мистецтво має значний вплив на розвиток духовної культури та формування естетичних смаків особистості.

Емоційно-естетичний вплив декоративних форм мистецтва посилюється за умови їх органічної інтеграції з іншими видами художньої діяльності, зокрема сучасним дизайном та традиційними ремеслами. У зв'язку з цим, недооцінка потенціалу

декоративно-ужиткового мистецтва в освітньому процесі є необґрунтованою.

Нині існують й успішно вивчаються у закладах освіти різні види декоративно-ужиткового мистецтва, класифікація яких базується на різноаспектних критеріях. Так, І. Савчук пропонує диференціацію ДУМ за матеріалом та призначенням, виділяючи кераміку, скло, художнє різьблення, металеві вироби, меблі, текстиль та іграшки [10]. На противагу цьому, Є. Антонович застосовує класифікацію, що ґрунтується на техніках художньої обробки матеріалів та домінуючих візуальних ознаках. Дослідник ідентифікує чотири основні групи: поліхромну (ткацтво, вишивка, розпис), монохромну (інкрустація, випалювання), пластичну (різьблення, карбування) та ажурно-силуетну (ковальство, мереживо, витинанки) [2, 27].

Хоча декоративно-ужиткове мистецтво є важливою складовою індивідуальної та суспільної свідомості, дослідники не мають консенсусу щодо класифікації його функцій. Зокрема, О. Рудницька виокремлює п'ять функцій ДУМ: святкову (в одязі), ужиткову (в побуті), комунікативну (міжнародні зв'язки), сувенірну (туризм) та естетичну, яка об'єднує всі інші [11, 179]. Водночас В. Щербаківський обмежується двома: життєво-необхідною (ужитковою) та художньо-естетичною [12]. Л. Ейвас, зі свого боку, вважає ДУМ значущою цінністю, що виконує пізнавальну, комунікаційну, естетичну та інші функції. Вона наголошує на складності цього явища, його колективному характері та розвитку через спадковість традицій, які збагачуються елементами новизни з кожним поколінням [4].

Таким чином, декоративно-ужиткове мистецтво слугує ефективним інструментом естетичного виховання майбутніх учителів технологій та керівників гуртків народної творчості. З огляду на це сучасна педагогіка та наука мають зосередитися на вдосконаленні змісту, методів і форм організації освітнього процесу з вивчення студентами цього виду мистецтва.

В умовах сучасного світу, де домінує стандартизоване та уніфіковане промислове виробництво, автентичні твори народних майстрів набувають особливої значущості. Їхня цінність полягає в індивідуальній, неповторній манері виконання, яка відображає унікальне творче обличчя автора. Народне мистецтво акумулює багату художню культуру, що формувалася протягом століть.

Залучення здобувачів освіти до декоративно-ужиткового мистецтва та оволодіння навичками декоративної творчості позитивно впливає на їхнє естетичне виховання та професійну майстерність, стимулюючи потребу в творчій активності. Реалізація цієї потреби вимагає від студентів цілеспрямованості, наполегливості та завзятості. Важливо пам'ятати, що просте засвоєння технічних прийомів

мів без творчого підходу перетворює діяльність на суто ремісництво. Тому на заняттях з ДУМ необхідно створювати атмосферу творчості, яка, хоч і вимагає інтелектуальних та емоційних зусиль від студентів, приносить їм естетичну насолоду. На нашу думку, варто якомога раніше переходити від репродуктивної (підготовчої) роботи до власне творчої діяльності здобувачів освіти.

На сьогодні накопичено певний позитивний досвід естетичного виховання майбутніх учителів технологій через залучення до народних художніх промислів та ремесел. Викладачі й керівники студентських гуртків активно інтегрують різноманітні види ужиткового мистецтва в освітній процес, що охоплює такі напрями, як різьблення та розпис по дереву, карбування, ліплення з глини, вишивання, плетіння з лози і соломи, створення іграшок, а також виготовлення художніх виробів зі шкіри, хутра та природних матеріалів.

Включення освітніх компонентів (навчальних дисциплін), пов'язаних із народним декоративно-ужитковим мистецтвом, до освітньо-професійних програм підготовки фахівців за спеціальністю А4 "Середня освіта (Технології)" зумовлене низкою ключових причин:

- підвищенням інтересом студентської молоді до вивчення народних ремесел;
- високим виховним потенціалом народного мистецтва;
- наявністю значного практичного досвіду викладачів у цій галузі;
- сучасними вимогами суспільства, спрямованими на підвищення культурного й естетичного рівня громадян та відродження національної культури;
- необхідністю пошуку інноваційних та ефективних шляхів трудового навчання й естетичного виховання учнівської молоді.

Значного поширення заняття народними промислами набули у сфері позааудиторної навчальної роботи студентів. Систематична діяльність гуртків народної творчості (декоративно-ужиткового мистецтва) сприяє всебічному розвитку та вихованню здобувачів освіти: студенти не лише знайомляться з національною культурою та основами народних художніх промислів, але й розвивають власні художні й естетичні смаки. Крім того, в естетичному вихованні студентів важливо приділяти належну увагу культурним заходам, зокрема екскурсіям до музеїв та художніх галерей, де вони можуть глибше ознайомитися із творчістю видатних народних майстрів.

Естетичне виховання майбутніх учителів технологій та працівників позашкільця у процесі залучення до декоративно-ужиткового мистецтва має свої особливості. По-перше, розмаїття декоративних технік відкриває широкі можливості для залучення кожного студента, дозволяючи йому

знайти заняття, що відповідає його інтересам і здібностям. По-друге, захопливі декоративні проекти стимулюють інтерес студентів до народної творчості. По-третє, практична робота з декоративними виробами сприяє формуванню у студентів загальної культури праці, розвитку універсальних умінь та навичок [6]. По-четверте, творчий процес створення декоративних виробів дарує студентам радість і неабияке естетичне задоволення. По-п'яте, ДУМ є важливим інструментом для розвитку естетичного смаку та виховання студентської молоді.

Значення декоративно-ужиткового мистецтва в естетичному вихованні майбутніх учителів технологій та керівників гуртків народної творчості є надзвичайно вагомим. Його виховна цінність полягає у тому, що розвиток і виховання особистості відбуваються невимушено, природним шляхом, без прямого відчуття педагогічного впливу. Саме тому декоративно-ужиткове мистецтво є найбільш близьким кожній людині і може слугувати основою естетичного виховання студентів у педагогічних закладах вищої освіти.

Практична робота з різними матеріалами (дерева, метал, тканина, лоза тощо) містить величезний потенціал для естетичного виховання особистості, передбачає розвиток художньо-естетичної та технічної творчості студентів, дозволяючи паралельно з розкриттям духовної цінності виробів народних майстрів опановувати відповідні технічні знання та навички.

На відміну від літератури, музики чи кіно, які відображають процеси в динаміці, декоративно-ужиткове мистецтво "зупиняє мить", дає змогу відчувати настрій моменту та побачити багатогранну картину дійсності. Як форма пізнання світу, це мистецтво відіграє ключову роль у суспільному житті, є потужним інструментом естетичного виховання та сприяє всебічному формуванню особистості.

Залучення до декоративно-ужиткового мистецтва відкриває широкі можливості для естетичного розвитку студентів, враховуючи їхні індивідуальні схильності. Такі заняття виховують прагнення до краси, готовність творити її в повсякденному житті та вміння протистояти потворному. Знайомство із шедеврами народних майстрів пробуджує бажання створювати прекрасне власними руками, розвиває любов до рідного краю та повагу до унікальної народної творчості.

Висновки. Таким чином, декоративно-ужиткове мистецтво є потужним та ефективним засобом реалізації естетичного виховання майбутніх учителів технологій та керівників гуртків народної творчості. Воно сприяє формуванню цілісної особистості, здатної до творчої самореалізації, що володіє високим рівнем естетичної культури та професійної компетентності.

Системне використання потенціалу ДУМ в освітньому процесі педагогічних ЗВО дозволяє підвищити мотивацію студентів до навчання та творчої діяльності, розвинути естетичний смак, креативне мислення, уяву і фантазію здобувачів освіти, підготувати висококваліфікованих фахівців, здатних до естетичного виховання підростаючого покоління.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаються у вивченні впливу сучасних цифрових технологій на процес естетичного виховання студентської молоді засобами декоративно-ужиткового мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Автомонов П.П. Декоративно-прикладне мистецтво і предметно-естетичне середовище школи. *Народна творчість та етнографія*. 1979. № 1. С. 72–74.
2. Антонович С.А., Захарчук-Чугай Р.В., Станкевич М.С. Декоративно-прикладне мистецтво. Львів: Світ, 1993. 272 с.
3. Джола Д.Б., Щербо А.Б. Теорія і методика естетичного виховання школярів: навч.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1998. 390 с.
4. Ейвас Л.Ф. Розвиток системи підготовки вчителів декоративно-прикладного мистецтва (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дисертація кандидата педагогічних наук. Кривий Ріг, 2017. 266 с.
5. Естетичне виховання школярів: монографія / за ред. С. Сисосвої. Київ: Пегаз, 2013. 342 с.
6. Коберник О.М., Мадзігон В.М. Теорія і методика трудового навчання: навч.-метод. посіб. Київ : Наук. світ, 2004. 164 с.
7. Оніщенко О. Естетичне виховання: історичні традиції та сучасність. *Мистецтво та освіта*. 1998. № 3. С. 2–6.
8. Оршанський Л.В. Художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання: монографія. Дрогобич: Швидкодрук, 2008. 278 с.
9. Прокопович Б.А. Зміст і методика навчання народним художнім ремеслам майбутніх учителів трудового навчання. Тернопіль: Книга – Богдан, 1994. 128 с.
10. Савчук І.В. Формування естетичних смаків учнів 5–9 класів на уроках трудового навчання засобами декоративно-ужиткового мистецтва: дисертація кандидата педагогічних наук. Київ, 2008. 288 с.
11. Українське мистецтво в полікультурному просторі: навч. посіб. / за ред. О.П. Рудницької. Київ: ЕКСОБ, 2000. 208 с.
12. Щербаківський В.М. Українське мистецтво. Київ: Либідь, 1995. 286 с.

REFERENCES

1. Avtomonov, P.P. (1979). Dekorativno-prikladne mystetstvo i predmetno-estetychne seredovyshe shkoly [Decorative and applied art and the subject-aesthetic environment of the school]. *Folk art and ethnography*, No. (1), pp. 72–74. [in Ukrainian].
2. Antonovych, Ye.A., Zakharchuk-Chuhai, R.V. & Stankevych, M.Ye. (1993). Dekorativno-prikladne mystetstvo [Decorative and applied art]. Lviv, 272 p. [in Ukrainian].
3. Dzholo, D.B. & Shcherbo, A.B. (1998). Teoriia i metodyka estetychnoho vykhovannia shkoliariv [Theory and methods of aesthetic education of schoolchildren]. Kyiv, 390 p. [in Ukrainian].
4. Eivas, L.F. (2017). Rozvytok systemy pidhotovky vchyteliv dekorativno-prikladnoho mystetstva (druga polovyna XX – pochatok XXI stolittia) [Development of the system of training teachers of decorative and applied art (second half of the XX – beginning of the XXI century)]. *Candidate's thesis*. Kryvyi Rih, 266 p. [in Ukrainian].
5. Sysoieva, S. (Ed.). (2013). Estetychne vykhovannia shkoliariv [Aesthetic education of schoolchildren]. Kyiv, 342 p. [in Ukrainian].
6. Kobernyk, O.M. & Madzihon, V.M. (2004). Teoriia i metodyka trudovoho navchannia [Theory and methods of labor education]. Kyiv, 164 p. [in Ukrainian].
7. Onishchenko, O. (1998). Estetychne vykhovannia: istorichni tradytsii ta suchasnist [Aesthetic education: historical traditions and modernity]. *Art and education*, No. 3. pp. 2–6. [in Ukrainian].
8. Orshanskyi, L.V. (2008). Khudozhno-trudova pidhotovka maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia [Artistic and labor training of future labor education teachers]. Drohobych, 278 p. [in Ukrainian].
9. Prokopovych, B.A. (1994). Zmist i metodyka navchannia narodnym khudozhnim remeslam maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia [Content and methods of teaching folk art crafts to future labor education teachers]. Ternopil, 128 p. [in Ukrainian].
10. Savchuk, I.V. (2008). Formuvannia estetychnykh smakiv uchniv 5–9 klasiv na urokakh trudovoho navchannia zasobamy dekorativno-uzhytkovoho mystetstva [Formation of aesthetic tastes of students in grades 5-9 in labor education lessons by means of decorative and applied art]. *Candidate's thesis*. Kyiv, 288 p. [in Ukrainian].
11. Rudnytska, O.P. (Ed.). (2000). Ukrainske mystetstvo v polikulturnomu prostori [Ukrainian art in a multicultural space]. Kyiv, 208 p. [in Ukrainian].
12. Shcherbakivskyi, V.M. (1995). Ukrainske mystetstvo [Ukrainian art]. Kyiv, 286 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.10.2025



“Без ідеалу немає стержня людської особистості ... Самовиховання – це перш за все прагнення, вимір самого себе високою міркою. І дуже важливо, щоб одиницею виміру стало життя мужніх людей”.

Василь Сухомлинський
український педагог



**ПСИХОКОРЕКЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ
В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

УДК 376

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.346155>

Ольга Палагнюк, кандидат психологічних наук,
асистент кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти
Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1152-2133>
Любов Костик, кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти
Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9699-8607>

**ПСИХОКОРЕКЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З МОВЛЕННЄВИМИ
ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

У статті розглянуто психокорекційні стратегії роботи з дітьми із мовленнєвими порушеннями в умовах інклюзивного освітнього середовища. Мету дослідження визначено як наукове обґрунтування та аналіз ефективних підходів до психокорекції, які спрямовані на подолання мовленнєвих труднощів та забезпечення особистісного і соціального розвитку дитини. Виявлено, що мовленнєві порушення мають не лише лінгвістичний, а й психосоціальний вимір, що підсилює необхідність комплексної та індивідуалізованої підтримки.

У ході дослідження здійснено порівняння українських і зарубіжних психокорекційних програм. Аналіз показав, що у програмах для молодших школярів акцент робиться на формуванні фонематичних процесів, читанні й письмі, тоді як дошкільні стратегії базуються на сенсорних та ігрових підходах. Логоритміка виявляє універсальність, поєднуючи фізичний та мовленнєвий розвиток, а інтегровані підходи із застосуванням арт-терапії чи ерготерапії сприяють зниженню тривожності та формуванню позитивного емоційного фону занять.

Розглянуто важливу роль сім'ї у процесі психокорекції, зокрема у створенні сприятливого середовища для дитини вдома та формуванні партнерської взаємодії з педагогами й психологами. Показано, що орієнтовані на рішення підходи, а також психоедукація для батьків суттєво підвищують ефективність інтервенцій. Здійснений аналіз також підтвердив значення міждисциплінарної взаємодії, яка забезпечує комплексність, системність і гнучкість психокорекційних стратегій.

Доведено, що сучасні психокорекційні моделі мають відходити від уніфікованих стандартів і будуватися за принципом індивідуалізованих маршрутів розвитку, де враховуються вік дитини, профіль порушення, наявність коморбідних труднощів та соціально-емоційний контекст. Висновки підтверджують, що інтегровані, сімейно орієнтовані та командні стратегії психокорекції відповідають принципам інклюзивної освіти та забезпечують оптимальні умови для сталого мовленнєвого, когнітивного й емоційного розвитку дитини.

Ключові слова: психокорекційні стратегії; мовленнєві порушення; інклюзивне освітнє середовище; логопедичні методики; сенсорні підходи; арт-терапія; сімейно орієнтована підтримка; міждисциплінарна взаємодія; індивідуалізація навчання; соціально-емоційний розвиток.

Табл. 1. Літ. 21.

Olha Palahnyuk, Ph.D. (Psychology), Assistant of the Pedagogy and
Psychology of Preschool and Special Education Department,
Chernivtsi Yuriy Fedkovych National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1152-2133>

Liubov Kostyk, Ph.D. (Philology), Associate Professor;
Associate Professor of the Pedagogy and
Psychology of Preschool and Special Education Department,
Chernivtsi Yuriy Fedkovych National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9699-8607>

**PSYCHOCORRECTIONAL STRATEGIES FOR WORKING WITH CHILDREN WITH SPEECH
DISORDERS IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

The article examines psychocorrectional strategies for children with speech disorders in the context of an inclusive educational environment. The purpose of the study is defined as the scientific substantiation and analysis of effective approaches to psychocorrection aimed at overcoming speech difficulties and ensuring the personal and social development of the child. It has been identified that speech disorders possess not only a linguistic but also a psychosocial dimension, which highlights the necessity of comprehensive and individualized support.

The study involved a comparative analysis of Ukrainian and international psychocorrectional programs. The analysis demonstrated that programs for younger schoolchildren focus primarily on the development of phonemic processes, reading, and writing skills, whereas preschool strategies are largely based on sensorimotor and play-based approaches. Logorhythmics proved to be a universal tool, integrating physical and speech development, while integrated approaches involving art therapy or occupational therapy contribute to reducing anxiety and creating a positive emotional climate during sessions.

ПСИХОКОРЕКЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА

The article emphasizes the crucial role of the family in the psychocorrectional process, particularly in creating a supportive home environment and fostering collaborative interaction with teachers and psychologists. It is shown that solution-focused approaches, as well as psychoeducation for parents, significantly increase the effectiveness of interventions. The analysis further confirmed the importance of interdisciplinary collaboration, which ensures the comprehensiveness, consistency, and flexibility of psychocorrectional strategies.

The study proves that contemporary psychocorrectional models should move away from unified standards and be developed according to the principle of individualized developmental trajectories, which take into account the child's age, the profile of the disorder, the presence of comorbid difficulties, and the socio-emotional context. The conclusions confirm that integrated, family-oriented, and team-based psychocorrectional strategies correspond to the principles of inclusive education and provide optimal conditions for the sustainable speech, cognitive, and emotional development of the child.

Keywords: psychocorrectional strategies; speech disorders; inclusive educational environment; speech therapy methods; sensorimotor approaches; art therapy; family-oriented support; interdisciplinary collaboration; individualized learning; socio-emotional development.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активним упровадженням інклюзивної практики, що забезпечує рівний доступ до якісного навчання для дітей з особливими освітніми потребами. Однією з найбільш поширених категорій є діти з мовленнєвими порушеннями, які потребують цілеспрямованої психокорекційної підтримки. Проблема подолання мовленнєвих труднощів у таких учнів набуває особливої ваги, оскільки якість мовленнєвого розвитку безпосередньо впливає на пізнавальну діяльність, соціальну адаптацію та формування академічних досягнень. Актуальність теми зумовлена необхідністю пошуку ефективних психокорекційних стратегій, які відповідають сучасним викликам інклюзивної освіти. Традиційні логопедичні підходи залишаються важливими, однак у контексті інклюзивного середовища вони потребують розширення та інтеграції з психолого-педагогічними, сенсорними, комунікативними та соціально орієнтованими технологіями. Водночас результати українських і зарубіжних досліджень доводять, що комплексна психокорекційна робота дозволяє не лише скорегувати мовленнєві порушення, а й сприяє розвитку емоційної сфери, формуванню навчальної мотивації та позитивної взаємодії з ровесниками. У цьому контексті важливим є аналіз наявних програм і практик, виявлення їх сильних сторін та розроблення узагальнених стратегій, які можуть бути адаптовані у різних інклюзивних закладах освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зміст психокорекційних стратегій у нашому дослідженні розгортається у кількох взаємодоповнювальних векторах. По-перше, йдеться про структуровані мовленнєві інтервенції: розвиток фонологічної обізнаності, артикуляційна практика, робота з просодикою та темпо-ритмічними характеристиками мовлення, навчання читання й письма з урахуванням дисграфій/дислексій [18]. По-друге, вагому доказову нішу займають інтегровані психокорекційні технології, що поєднують сенсорні й емоційно-виражальні компоненти [20]. По-третє, література послідовно підкреслює сімейно орієнто-

ваний вимір психокорекції [14, 16]. Водночас, рефлексивний підхід до якісного аналізу [17] акцентує на необхідності фіксувати контекстуальні чинники (вік, профіль порушення, коморбідність, сімейні ресурси, шкільні умови) та планувати інтервенції як адаптивні, з прозорими індикаторами результативності (мовленнєві, соціально-емоційні, навчальні).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Хоча сучасна наукова література описує різноманітні психокорекційні підходи до роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями, залишається низка аспектів, які потребують подальшого вивчення. Наприклад, недостатньо узагальнено досвід застосування інтегрованих психокорекційних стратегій у контексті інклюзивного навчання, де діти з різними рівнями порушення мовлення одночасно перебувають у загальноосвітньому середовищі; бракує систематизованих даних щодо ефективності поєднання традиційних логопедичних методик із психотерапевтичними інтервенціями та залученням сім'ї до процесу корекції. Також недостатньо досліджено механізми міждисциплінарної взаємодії педагогів, психологів та батьків у формуванні індивідуальної траєкторії розвитку дитини з мовленнєвими порушеннями.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є наукове осмислення та узагальнення психокорекційних стратегій роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблематика мовленнєвих порушень у дитинстві має не лише лінгвістичний, а й чітко виражений психосоціальний вимір. Лонгітудні дані свідчать, що ранні мовленнєві труднощі асоціюються з підвищеними ризиками емоційних і поведінкових ускладнень у підлітковому віці та далі [13]. Це задає рамку для розуміння психокорекції як багатовимірної підтримки, де мовленнєва терапія має поєднуватися з цілеспрямованою психологічною інтервенцією й соціально-емоційним супроводом у шкільному колективі та родині.

Паралельно з клініко-лінгвістичним підходом, сучасні консенсусні ініціативи, зокрема CATALISE,

**ПСИХОКОРЕКЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ
В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

наголошують на необхідності єдиної термінології та міждисциплінарної узгодженості при описі труднощів мовленнєвого розвитку [15]. Чіткість дефініцій (наприклад, розмежування специфічних мовних розладів, порушень мовлення, комунікативних потреб) безпосередньо впливає на валідність діагностики, добір інтервенцій і побудову індивідуальної освітньої траєкторії.

Український освітній контекст надає практичну “матрицю” для імплементації описаних підходів. Наприклад, програми “Корекція мовлення” (1–4; 5–9/10 класи) систематизують зміст і очікувані результати корекційно-розвиткової роботи у школі [6; 7; 8; 11] модуль “Логоритміка” формалізує психомоторні стратегії для нормалізації просодики й

мовленнєвого дихання; дошкільні програми деталізують сенсомоторні та ігрові техніки з мовленнєвими картами спостережень (Програма з логоритміки для спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів); методика ТАН-Содерберг структурує розвиток фонологічних навичок читання/письма, зокрема при інтелектуальних порушеннях [3]; оновлена Програма розвитку дітей раннього та дошкільного віку з ООП формує уявлення про індивідуальну траєкторію, консультативну взаємодію ІРЦ і команд супроводу [5]. Додаткові посібники ІРЦ та гайди з дислексії розширюють інструментарій дистанційної та змішаної підтримки, що важливо для сучасних умов [1; 2; 5]. Порівняльний аналіз згаданих програм викладено у таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз психокорекційних програм для дітей із мовленнєвими порушеннями

Програма	Вікова категорія	Основні напрями психокорекції	Особливості/стратегії	Очікувані результати
“Корекція мовлення” (1–4 класи)	Молодші школярі	Фонетика, лексика, граматики; розвиток усного мовлення	Систематичні логопедичні заняття, дидактичні ігри, вправи на фонематичний слух	Поліпшення звуковимови, розширення словника, формування граматичних структур
“Корекція мовлення” (5–9(10) класи)	Середня школа	Усне та писемне мовлення; подолання дисграфії та дислексії	Робота з текстами, вправи на фонематичний аналіз, моніторинг прогресу	Вдосконалення навичок письма й читання, підвищення академічної успішності
“Логоритміка” (1–10 класи)	Школярі різних вікових груп	Просодика, темп, ритм, дихання, артикуляція	Посидання руху і мовлення, ритмічні вправи, інтеграція в уроки	Нормалізація мовленнєвого дихання, розвиток артикуляційної моторики, зниження мовленнєвої тривожності
“Корекційна робота з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку...”	Дошкільнята	Формування базових мовленнєвих умінь	Ігрові та сенсомоторні вправи, мовленнєві карти, сюжетні ігри	Розвиток базової комунікації, підготовка до шкільного навчання
“Розвиток мовлення з використанням методики ТАН-Содерберг”	Підготовчі групи, 1–4 класи	Фонологічна обізнаність, читання, письмо	Структуровані вправи на аналіз і синтез звуків, робота з картками, індивідуалізація	Подолання труднощів читання/письма, формування навичок грамотності
“Програма розвитку дітей раннього та дошкільного віку з ООП	Ранній та дошкільний вік	Загальний розвиток із компонентом мовлення	Індивідуальні маршрути розвитку, консультативна підтримка сім’ї, мультидисциплінарна взаємодія	Гармонійний розвиток, раннє подолання мовленнєвих відставань
Методичні посібники (ІРЦ, ПТННА)	Усі вікові категорії	Інституційна підтримка, дистанційна допомога, цифрові засоби	Рекомендації для команд супроводу, дистанційні формати, цифрові інструменти	Уніфікація практик, покращення командної взаємодії, доступність допомоги

Джерело: складено авторами на основі аналізу [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11]

Одним із ключових завдань психокорекційної роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями є

своєчасне виявлення супутніх психологічних і соціальних труднощів, які можуть мати довготривалі

наслідки для розвитку особистості. Так, фундаментальну працю R. Chapey *Language Intervention Strategies in Aphasia and Related Neurogenic Communication Disorders* можна вважати важливим джерелом для розробки стратегій роботи з дітьми, які мають тяжкі мовленнєві порушення. У книзі описано широкий спектр технік: від структурованих мовленнєвих завдань і вправ на відновлення когнітивно-мовленнєвих процесів до застосування альтернативних і додаткових засобів комунікації [18]. Для інклюзивної освіти ці положення особливо актуальні, оскільки підкреслюють необхідність індивідуалізованих маршрутів корекції та використання мультимодальних ресурсів. К. Шапочка та К. Трубаєва акцентують увагу на концептуалізації поняття “психологічна корекція мовлення”. Авторки доводять, що ефективна корекційна робота виходить за межі вузько логопедичних втручань і має включати психологічний супровід дитини. Зокрема, увага приділяється формуванню емоційної стійкості, розвитку впевненості у власних силах, а також подоланню бар’єрів у комунікації [12]. Психокорекція мовлення розглядається авторками як багатомірний процес, де взаємодіють когнітивний, емоційний та соціальний компоненти.

Як показало 14-річне лонгітюдне дослідження J. Weitchman та колег, діти з порушеннями мовлення у порівнянні із ровесниками без таких розладів мають вищий ризик розвитку емоційних та поведінкових труднощів у підлітковому та дорослому віці. Це вимагає інтеграції психокорекційних стратегій, які поєднують логопедичну допомогу з психотерапевтичними підходами, спрямованими на розвиток емоційної стійкості та соціальної адаптації [13]. Водночас у дослідженні Н. Петренко та М. Філіппова розкрито потенціал застосування арт-терапевтичних і ерготерапевтичних методів для дітей 4–6 років із мовленнєвими порушеннями. Автори підкреслюють, що залучення образотворчих, музичних та рухових вправ не лише стимулює мовленнєву активність, а й сприяє сенсомоторному розвитку, формуванню дрібної моторики та зниженню тривожності. Практика показує, що інтеграція таких методів у психокорекційну роботу дозволяє підвищити мотивацію дитини та забезпечує позитивний емоційний фон занять. Це підтверджує доцільність поєднання класичних логопедичних технік із творчо-розвивальними стратегіями [21].

У дослідженні Н. Hobson та співавторів акцентується, що мовленнєві та комунікативні труднощі мають тісний зв’язок із психічним здоров’ям дітей. Батьки, які виховують дітей із мовленнєвими порушеннями, вказують на високий рівень тривожності, соціальної ізоляції та труднощів у навчанні. При цьому значну роль відіграє підтримка родини та залучення фахівців, здатних координувати психолого-педагогічну допомогу. Висновки цього дослід-

ження підтверджують необхідність системного підходу, що об’єднує мовленнєву терапію та психологічний супровід [20]. Доволі цікавим у цьому контексті є результат дослідження Vergow та колег, яке вказує на ефективність терапії, орієнтованої на рішеннях при роботі з батьками дітей із розладами спектра аутизму. Цей підхід може бути адаптований і для дітей із мовленнєвими порушеннями, оскільки дозволяє знизити рівень стресу у сім’ї, підвищити ресурсність батьків і створити єдине підтримуюче середовище для дитини як у школі, так і вдома [14]. Крім того, практика застосування фокусованих на рішеннях підходів довела свою дієвість у формуванні у дітей з особливими потребами відчуття контролю над власним розвитком і посилення мотивації до подолання труднощів. Використання цього підходу у психокорекційній роботі з дітьми із мовленнєвими порушеннями дозволяє зосередитися на їхніх сильних сторонах, створюючи умови для поступового розширення комунікативних можливостей [16].

Нарешті, сучасні якісні дослідження наголошують, що у психокорекційній практиці важливим є індивідуалізований підхід, який виходить за межі “єдиного стандарту”. Рефлексивний аналіз даних про успішність різних стратегій підкреслює потребу у створенні гнучких моделей допомоги, де інтервенції адаптуються під конкретні потреби дитини, враховуючи як мовленнєві порушення, так і соціально-емоційний контекст її розвитку [17]. Наприклад, у роботі А. Hancock та колег розглядаються погляди логопедів і психотерапевтів на взаємозв’язок між мовленнєвими розладами та ментальним здоров’ям. Дослідження підкреслює, що комунікативні обмеження нерідко ускладнюють діагностику психологічних проблем, а відсутність узгодженої міждисциплінарної взаємодії може знижувати ефективність допомоги [19]. Автори наголошують на потребі тісної співпраці логопедів, психологів та педагогів, що відкриває шлях до інтегрованих психокорекційних стратегій у межах інклюзивного середовища.

Висновки. Підсумовуючи, хочемо зазначити, що сучасна література конвергує до моделі комплексної, командної та сімейно орієнтованої психокорекції, де структуровані мовленнєві втручання поєднуються з арт/ерго-компонентами, логоритмікою, психоедукацією для батьків і координованою підтримкою психічного здоров’я. Саме така архітектура інтервенцій відповідає принципам інклюзивної освіти та забезпечує найкращі умови для сталого мовленнєвого, соціально-емоційного й академічного розвитку дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жук Т., Ілляшенко Т., Каменшук Т., Обухівська А., Якимчук Г. Організаційно-функціональні моделі інклю-

ПСИХОКОРЕКЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

ивно-ресурсних центрів: методичний посібник. Київ: Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, 2022. 102 с.

2. Засеркова Н., Трейтяк А. Інклюзія від А до Я: порадник для фахівців інклюзивно-ресурсних центрів. Київ: Інститут післядипломної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка. 2021. 59 с.

3. Заремба В.В., Ліщук Н.І., Морозова Н.В. Корекційно-розвивальна програма: Розвиток мовлення з використанням методики ТАН-Содербер. Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. 2016. С. 38–143. URL: <https://cutt.ly/PrJ4DaGS>

4. Ільяна В. Дислексія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі: навчально-методичний посібник. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. 2023. URL: <https://cutt.ly/ZrJ4Fe4Q>

5. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України. 2021. URL: <https://cutt.ly/DrJ4D5ud>

6. Програма з корекційно-розвиткової роботи для закладів загальної середньої освіти (для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, 1–4 класи). Київ: ІСП України, 2018. URL: <https://cutt.ly/ZrJ4Sjbo>

7. Програма з логопедичної ритміки для спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення (5–10 класи). URL: <https://cutt.ly/vrJ4SZtN>

8. Програма з логоритміки для спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів для дітей з важкими порушеннями мовлення (підготовчий, 1–4 класи). URL: <https://cutt.ly/FrJ4S4Pd>

9. Програма розвитку дітей раннього та дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 438 с. URL: <https://ispukr.org.ua/?p=11295>

10. Програма з корекційно-розвиткової роботи для 5–9 (10) класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2016. URL: <https://cutt.ly/KrJ4SIaH>

11. Трофименко Л.І. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Навчально-методичний посібник. 2015. 157 с.

12. Шапочка К., Трубаєва К. До питання визначення поняття психологічної корекції мовлення. *Херсонський державний університет. Серія. Психологічні науки*, 2025. Вип. 84. Том 2. С. 60–63.

13. Beitchman J., Wilson B., Johnson C., Atkinson L., Young A., Adlaf E., Escobar M., Douglas L. Fourteen year follow up of speech/language impaired and control children: psychiatric outcome. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 2001. №. 40. P. 75–82.

14. Bercow Ch., Hall L., McKenney E., Hupp S., Ro E. Royal College of Speech and language therapists. Managing child behavior problems in children with autism spectrum disorders: utilizing structural and solution focused therapy with primary caregivers. *Aphasiology*, 2016. № 173(1). P. 1–10.

15. Bishop D.V.M., Snowling M.J., Thompson P.A., Green-Halgh T. & the CATALISE2 Consortium Phase 1 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2017. № 58. P. 1068–1080.

16. Bliss V., Edmonds, G. A Self Determined Future with Asperger Syndrome: Solution Focused Approach. London: Jessica Kingsley Publishers. 2008. URL: <https://cutt.ly/OrJ44bJP>

17. Braun V., Clarke, V. One size fits all? What counts as quality practice (reflexive) thematic analysis. *Qualitative Research in Psychology*. 2020. №. 18(3). P. 328–352.

18. Chapey R. Language Intervention Strategies in Aphasia and Related Neurogenic Communication Disorders. Baltimore, Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins. 2008. 1091 p.

19. Hancock A., Northcott S., Hobson H., Clarke M. Speech, language and communication needs and mental health: the experiences of speech and language therapists and mental health professionals. *Int J Lang Commun Disord*. 2023. 58(1):52-66. DOI: 10.1111/1460-6984.12767

20. Hobson H., Kalsi M., Cotton L., Forster M., Toseeb U. Supporting the mental health of children with speech, language and communication needs: The views and experiences of parents. *Autism Dev Lang Impair*. 2022. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36124076/>

21. Petrenko N.B., Filipov M.M. Potentials of speech disorders therapy. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*. 2017. № 2. P. 75–81.

REFERENCES

1. Zhuk, T., Ilyashenko, T., Kamenshchuk, T., Obukhivska, A. & Yakymchuk, G. (2022). Orhanizatsiyno-funktsionalni modeli inklyuzyvno-resursnykh tsentriv: metodychnyy posibnyk [Organizational and functional models of inclusive resource centers: a methodological manual]. Kyiv: Ukrainian Scientific and Methodological Center of Practical Psychology and Social Work, 102 p. [in Ukrainian].

2. Zaerkova, N. & Tretyak, A. (2021). Inklyuziya vid A do YA: poradnyk dlya fakhivtsiv inklyuzyvno-resursnykh tsentriv [Inclusion from A to Z: a guide for specialists of inclusive resource centers]. Kyiv: Institute of Postgraduate Education of Borys Grinchenko Kyiv University, 59 p. [in Ukrainian].

3. Zarembo, V.V., Lishchuk, N.I. & Morozova, N.V. (2016). Korektsiyno-rozvyvalna prohrama: Rozvytok movlennya z vykorystanniam metodyky TAN-Soderber [Correctional and developmental program: Speech development using the TAN-Soderber methodology]. Institute of Special Pedagogy of the National Academy of Sciences of Ukraine, pp. 38–143. Available at: <https://cutt.ly/PrJ4DaGS> [in Ukrainian].

4. Ilyana, V. (2023). Dysleksiya: pidtrymka dytyny z osoblyvymy movlennyevymy potrebamy v osvitnomu sere-dovyshchi : navchalno-metodychnyy posibnyk [Dyslexia: supporting a child with special speech needs in the educational environment: teaching and methodological manual]. Kyiv: Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine. Available at: <https://cutt.ly/ZrJ4Fe4Q> [in Ukrainian].

5. Metodychni rekomendatsiyi dlya inklyuzyvno-resursnykh tsentriv shchodo vyznachennya katehoriy (typolohiyi)

osvitnikh trudnoshchiv z OOP ta rivniv pidtrymky v osvitnomu protsesi (2021). [Methodological recommendations for inclusive resource centers on determining categories (typology) of educational difficulties with OOP and levels of support in the educational process]. Kyiv: Institute of Special Pedagogy and Psychology named after M. Yarmachenko NAPS of Ukraine. Available at: <https://cutt.ly/DrJ4D5ud> [in Ukrainian].

6. Prohrama z korektsiyno-rozvytkovoyi roboty dlya zakladiv zahalnoi serednoi osvity (dlya ditey z tyazhkymy porushennyamy movlennya, 1–4 klasy) (2018). [Program of correctional and developmental work for secondary education institutions (for children with severe speech disorders, grades 1–4)]. Kyiv: ISP of Ukraine. Available at: <https://cutt.ly/ZrJ4Sjbo> [in Ukrainian].

7. Prohrama z lohopedychnoi rytmiky dlya spetsialnykh zahalnoosvitnikh shkil-internativ dlya ditey z tyazhkymy porushennyamy movlennya (5–10 klasy) [Program of speech therapy rhythmic for special secondary educational boarding schools for children with severe speech disorders (grades 5–10)]. Available at: <https://cutt.ly/vrJ4SZiN> [in Ukrainian].

8. Prohrama z lohorytmiky dlya spetsialnykh zahalnoosvitnikh shkil-internativ dlya ditey z vazhkymy porushennyamy movlennya (pidhotovchyy, 1–4 klasy) [Program of speech rhythmic for special secondary educational boarding schools for children with severe speech disorders (preparatory, grades 1–4)]. Available at: <https://cutt.ly/FrJ4S4Pd> [in Ukrainian].

9. Prohrama rozvytku ditey rannoho ta doshkilnoho viku z intelektualnymy porushennyamy (2023). [Program for the development of children of early and preschool age with intellectual disabilities]. Kyiv: Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy of the National Academy of Sciences of Ukraine, 438 p. Available at: <https://ispukr.org.ua/?p=11295> [in Ukrainian].

10. Prohrama z korektsiyno-rozvytkovoyi roboty dlya 5–9 (10) klasiv spetsialnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv dlya ditey z tyazhkymy porushennyamy movlennya (2016) [Program for correctional and developmental work for grades 5–9 (10) of special general educational institutions for children with severe speech disorders]. Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine. Available at: <https://cutt.ly/KrJ4Slah> [in Ukrainian].

11. Trofymenko, L.I. (2015). Korektsiyna robota z rozvytku movlennya ditey serednoho doshkilnoho viku iz zahalnym nedorozvytkom movlennya [Correctional work on the development of speech of children of middle preschool age with general speech underdevelopment]. *Teaching and methodological manual*, 157 p. [in Ukrainian].

12. Shapochka, K. & Trubaeva, K. (2025). Do pytannya vyznachennya ponyattya psykholohichnoi korektsiyi mov

lennya [On the issue of defining the concept of psychological speech correction]. Kherson State University. Series: Psychological Sciences, Issue 84. Vol. 2. pp. 60–63. [in Ukrainian].

13. Beitchman, J., Wilson, B., Johnson, C., Atkinson, L., Young, A., Adlaf, E., Escobar, M. & Douglas, L. (2001). Fourteen-year follow-up of speech/language-impaired and control children: psychiatric outcome. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, No. 40. pp. 75–82. [in English].

14. Bercow, Ch., Hall, L., McKenney, E., Hupp, S. & Ro, E. (2016). Royal College of Speech and language therapists. Managing child behavior problems in children with autism spectrum disorders: utilizing structural and solution focused therapy with primary caregivers. *Aphasiology*, No. 173(1). pp. 1–10. [in English].

15. Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Green-Halgh, T. & the CATALISE 2 Consortium (2017). Phase 1 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, No. 58. pp. 1068–1080. [in English].

16. Bliss, V. & Edmonds, G. (2008). A Self Determined Future with Asperger Syndrome: Solution Focused Approach. London: Jessica Kingsley Publishers. Available at: <https://cutt.ly/OrJ44bJP> [in English].

17. Braun, V. & Clarke, V. (2020). One size fits all? What counts as quality practice (reflexive) thematic analysis. *Qualitative Research in Psychology*, No. 18(3). pp. 328–352. [in English].

18. Chapey, R. (2008). Language Intervention Strategies in Aphasia and Related Neurogenic Communication Disorders. Baltimore, Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 1091 p. [in English].

19. Hancock, A., Northcott, S., Hobson, H. & Clarke, M. (2023). Speech, language and communication needs and mental health: the experiences of speech and language therapists and mental health professionals. *Int J Lang Commun Disord*, 58(1):52–66. DOI: 10.1111/1460-6984.12767[in English].

20. Hobson, H., Kalsi, M., Cotton, L., Forster, M. & Toseeb, U. (2022). Supporting the mental health of children with speech, language and communication needs: The views and experiences of parents. *Autism Dev Lang Impair*. Available at: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36124076/> [in English].

21. Petrenko, N.B. & Filippov, M.M. (2017). Potentials of speech disorders correction in 4–6 yrs children by means of ergo and art therapy. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*, No. 2. pp. 75–81. [in English].

Стаття надійшла до редакції 08.10.2025



“Світ відчиняє двері перед тим, хто знає, куди йде”.

Ральф Волдо Емерсон
американський есеїст, поет і філософ

“Даруй світло – і нітьма щезне сама”.

Еразм Роттердамський
голландський теолог та мислитель



Наталія Матвєєва, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової освіти та освітніх інновацій
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8495-7074>

ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті актуалізовано проблеми, пов'язані з оцінюванням навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами. Розкрито головну мету оцінювання, проаналізовано його види. Встановлено, що зміст оцінювання полягає у систематичному оновленні даних про особливості навчальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами з метою підвищення пізнавальної їх активності та сприяння унормуванню розвитку. Проаналізовано основні чинники впливу на ефективність оцінювання. Виокремлено засадничі принципи та вимоги щодо оцінювання навчальних досягнень здобувачів з особливими освітніми потребами відповідно до гуманістичної парадигми інклюзивної освіти.

Ключові слова: оцінювання; інклюзивне навчання; мотивація; адаптація; модифікація; доступність; пізнавальна активність.

Рис. 1. Літ. 5.

Natalia Matveieva, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Pedagogy of Primary Education and Educational Innovations Department, Vasyl Stefanyk Carpathian National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8495-7074>

ASSESSMENT OF ACADEMIC ACHIEVEMENTS OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article raises issues related to the assessment of the educational achievements of students with special educational needs. The purpose of assessment is to improve the quality of education of students with special educational needs, to establish an appropriate level of their progress in general development. The content of the assessment consists in systematically updating data on the features of the educational activities of students with special educational needs in order to increase their cognitive activity and promote the normalization of development. The object of assessment is not only knowledge, formed skills and abilities, acquired in the process of communication, interaction, and learning experience of emotional and value attitude to the world around them, but also the dynamics of development in accordance with previous individual achievements. The choice of forms and methods of assessment in the context of inclusive education depends on the presence of learning difficulties and special educational needs, the level of support, adaptation, and modification of the content of education specified in the individual student development program. The assessment is considered to be a statement of fact about the educational activity and development of the applicant's personality and is confidential information. The assessment of the educational achievements of students with special educational needs is based on the principles of a stimulating approach (taking into account achievements and positive dynamics of development); objectivity (assessment in accordance with a defined curriculum); systematicity (constant monitoring of educational achievements and self-control); "assessment of the results of educational activity, not the child's personality". The main types of assessment of educational achievements are assessment as learning, assessment for learning, and assessment of learning itself. Achieving high results in learning and general development by students with special educational needs depends on the content and expected learning outcomes, the features of lesson planning, the strategies, methods, and techniques used, forms of organizing inclusive learning, the teacher's skills, and the motivation of students.

Keywords: assessment; inclusive learning; motivation; adaptation; modification; accessibility; cognitive activity.

Постановка проблеми. Інклюзивна практика в Україні, запроваджена з 2017 року, підтверджує, що інтеграція дітей шкільного віку з різними нозологіями на навчання у заклади загальної середньої освіти, організація та здійснення освітнього процесу супроводжуються низкою труднощів та проблем, які потребують негайного вирішення. З одного боку, це впливає на створення сприятливого безбар'єрного освітнього середовища, мотивації учнів з різними видами нозологій до активного навчання та розвитку, а з іншого є невід'ємною складовою ефективності цього процесу. Відповідно поряд з низкою об'єк-

тивних чинників впливу на ефективність інклюзивного навчання на практиці розглядаємо й суб'єктивні, до яких відносимо: володіння учителями комунікативними стратегіями й технологіями педагогічної взаємодії в гетерогенному освітньому середовищі, обізнаність з методикою навчання та специфікою оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами. В інклюзивному навчанні оцінювання – це не лише кінцевий результат, а складова освітнього процесу, що безпосередньо впливає на пізнавальну активність здобувачів та подальший їх гармонійний розвиток. На це, зокрема, вказують основні нормативно-

правові документи про освіту, а саме: Національна Стратегія розвитку інклюзивної освіти в Україні, Постанови “Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання”, “Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах”, Накази “Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти”, “Про затвердження орієнтовних вимог оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін у системі загальної середньої освіти”, методичні рекомендації щодо навчання дітей з ООП тощо. Зокрема у документі “Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання” зазначено: “Успішне запровадження інклюзивного навчання дітей з особливими потребами потребує вирішення завдань на державному рівні, а саме: формування нової філософії державної політики щодо дітей з особливими освітніми потребами, удосконалення нормативно-правової бази у відповідності до міжнародних договорів у сфері прав людини, реалізації та поширення моделі інклюзивного навчання дітей у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах. на сьогодні організаційно-методичні засади навчального процесу у загальноосвітніх школах орієнтовані на дітей з типовим розвитком, і не враховують особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами... Невідповідність форм і методів педагогічного впливу на таких дітей може створювати передумови для формування у них негативного ставлення до навчання, девіантної поведінки...” [2].

Означена проблема неодноразово порушувалась й у наукових колах, а зокрема у працях В. Бондар, Л. Будяк, Л. Даниленко, В. Засенко, А. Колупаєвої, Г. Кравченко, В. Липи, Л. Савчук, Н. Слободянюк, Н. Софій, О. Таранченко та інших.

Мета статті – розкрити значення педагогічних підходів до оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оцінювання навчальних досягнень учнів – один з важливих чинників впливу на подальший розвиток особистості й, особливо, з тим чи іншим рівнем підтримки. З одного боку, це складова цілісного процесу навчання й водночас можливість виявити труднощі, проблеми, прогалини у навчанні, спілкуванні, соціалізації, діагностувати прогрес чи регрес розвитку дитини, а з іншого – це критерій, що вказує на подальше проєктування освітньої траєкторії особистості (визначення напрямків підтримки, потреби у наданні допомоги, здійсненні корекції тощо). Зміст оцінювання полягає у систематичному оновленні даних про особливості навчальної діяльності здобувача з метою підвищення пізнавальної його активності та сприяння унормуванню розвит-

ку шляхом організації систематичного педагогічного спостереження, вивчення шкільної та документації фахівців (закладу освіти, ІРЦ, соціальних служб, медичних установ), аналізу учнівських робіт, порівняння прогнозованих результатів й реальних даних.

Головне завдання оцінювання полягає у підвищенні рівня та якості навчальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами, встановленні відповідного рівня їх продуктивності у процесі навчання, вихованні та розвитку, формуванні здатності використовувати на практиці набуті знання, уміння та навички. Об’єктом оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами виступають їхні знання, сформовані уміння та навички, набуті у процесі спілкування, взаємодії та навчання досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, а також цілісна динаміка розвитку. Ці та інші аспекти вказують на те, що оцінювання – складний і тривалий процес, який відображає лише оцінку знань здобувача з того чи іншого предмета, теми, розділу. Це своєрідна складова планування процесу інклюзивного навчання. Так, цілісна інформація про учня, зібрана у процесі оцінювання, дозволяє діагностувати його потреби, а, отже, вказує на необхідні види адаптації та модифікації, що слід здійснити задля задоволення індивідуальних його запитів відповідно до навчальних можливостей, рівня розвитку та складності порушення. З іншого боку, це слугує створенню сприятливих умов подальшого розвитку особистості й вказує на шляхи підвищення ефективності освітнього процесу в умовах інклюзії.

Вважаємо, що оцінювання доречно розглядати як виявлення індивідуального підходу до особистості здобувача, що здійснюється відповідно до встановлених стандартів й водночас передбачає зворотний зв’язок. Зокрема на вибір тих чи інших форм та методів оцінювання в умовах інклюзивного навчання впливають труднощі, що виникають на основі наявних особливих освітніх потреб, рівні підтримки, адаптації та модифікації змісту навчального предмета, зазначені в індивідуальній програмі розвитку учня. Відповідно, оцінювання навчальних досягнень здобувача з особливими освітніми потребами може здійснюватися у різний спосіб, як-от:

- на основі загальних критеріїв оцінювання з можливою *адаптацією умов* його проведення й урахування особливих освітніх потреб учня;

- з урахуванням адаптації процедури *за часом та змістом*, як-от: використання доступних форм викладу інформації; урахування способу сприйняття завдань учнем; використання засобів альтернативної комунікації; збільшення часу на оцінювання та на виконання завдань; відповідність тестів змісту модифікованої програми навчального предмета тощо;

ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

- зі зміною методів оцінювання (формування завдань різного формату, збільшеним чи шрифтом Брайля) тощо [1, 16].

Окрім того, оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами необхідно здійснювати за обсягом і характером матеріалу, визначеним індивідуальною навчальною програмою. Основними принципами, на яких базується оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами є:

а) принцип об'єктивності – оцінювання результатів навчальної діяльності відповідно до визначеної для здобувача навчальної програми та встановлених нею критеріїв;

б) принцип систематичності – постійний контроль навчальних досягнень у поєднанні з залученням учня до аналізу та оцінювання власної діяльності;

в) стимулюючий підхід – оцінювання з урахуванням досягнень, позитивної динаміки розвитку, де стимулом виступає не кількісна, а якісна оцінка (оцінні судження, педагогічна техніка, невербальні засоби);

г) принцип “оцінювання результатів навчальної діяльності, а не особистості дитини” [5].

Окрім того, на практиці педагог може використовувати різні методи оцінювання, обираючи їх у залежності від індивідуальних особливостей, навчальних можливостей здобувачів, а також теми чи змісту уроку. Зокрема під час оцінювання рівня сформованості предметних компетентностей учнів з особливими освітніми потребами необхідно вилучити ті складові (знання, уміння та навички, види діяльності), опанування яких унеможливується внаслідок наявного порушення розвитку. Це, зокрема, вказує на модифікації, які використовуються

в інклюзивному навчанні (спрощення завдань, вилучення окремих тем і розділів, зменшення обсягу знань тощо). Приміром, практика доводить, що в окремих випадках (за умови IV, V рівня підтримки) під час оцінювання необхідно урахувати можливості та особливості опанування навчального матеріалу здобувачами. За такого підходу об'єктом оцінювання виступає не рівень знань учнів, а цілісна динаміка їхнього розвитку у відповідності до попередніх індивідуальних досягнень. Заслугує на увагу й те, що в умовах інклюзивного навчання водночас оцінюються прогрес в навчальній діяльності здобувача і сформованість ключових компетентностей. Іншими словами, у ході оцінювання фахівці складають реальну картину розвитку учня з особливими освітніми потребами, обговорюють наявні труднощі та подальші перспективи на нараді команди психолого-педагогічного супроводу й приймають рішення щодо внесення коректив в індивідуальну навчальну програму. Зокрема для кожного з навчальних предметів команда фахівців психолого-педагогічного супроводу приймає рішення щодо того, у який спосіб визначати якість результатів навчання та як їх фіксувати. Характерно, що оцінка – не що інше, як констатування факту про навчальну діяльність та розвиток особистості здобувача з особливими освітніми потребами, яка є конфіденційною інформацією, на що вказує спосіб її фіксації (записи оцінювальних суджень педагога у робочому зошиті чи електронному щоденнику спостережень тощо).

На сучасному етапі розмежовують різні види оцінювання, які поєднані між собою й спрямовані на виявлення рівня знань, сформованих умінь та навичок, їх набуття та узагальнення (Рис. 1).

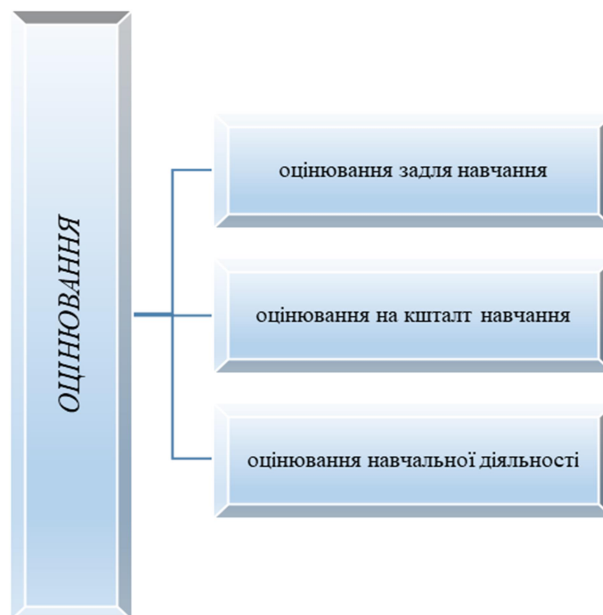


Рис. 1. Види оцінювання здобувачів освіти

Характерною ознакою сучасного оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами є нетрадиційний підхід. Його стрижневими функціонально-змістовими характеристиками є:

- діагностика у процесі оцінювання (встановлення рівня сформованості ключових компетентностей здобувача);
- мотиваційна складова (заохочення до активного навчання);
- прогностична спрямованість (накреслення подальшої освітньої траєкторії);
- сприяння керівництву й управлінню освітнім процесом (прийняття та ухвалення різного роду рішень щодо навчання, виховання, розвитку, корекції порушень);
- реалізація виховного впливу на особистість тощо [1, 10].

Охарактеризуємо окремі з видів оцінювання, що використовуються сьогодні в умовах інклюзивного навчання. Це, зокрема:

1) формувальне оцінювання, мета якого – вивчення навчальних можливостей здобувача, формулювання цілей навчання, моніторинг динаміки викладання та навчання, сприяння зворотному зв'язку, пошук шляхів підвищення пізнавальної активності. Його інструментами в інклюзивному навчанні виступають:

- портфоліо – спосіб оцінювання, представлене у формі звіту-візуалізації, що презентує поточні та кінцеві результати навчальної діяльності учнів (або педагога), який доводить навчальні й особисті досягнення;

- педагогічне спостереження та “ситуативні нотатки” – метод збору інформації про навчальні досягнення, особливості комунікації, соціалізації, динаміку розвитку учнів й, особливо, зі складними порушеннями розвитку;

2) практика реагування на потреби учнів як спосіб оцінювання ефективності запроваджених адаптацій та модифікацій щодо підвищення їхньої успішності. В її основі лежить підхід, що базується на вирішенні певної проблеми й реагуванні на ту чи іншу потребу на основі аналізу даних про особливості навчання та розвитку здобувача [5, 29];

3) бесіди – збір потрібної інформації в усній формі;

4) взаємооцінювання (прийом “Дві зірки й побажання”), що сприяє пізнанню себе, демонструє сильні сторони учня з особливими освітніми потребами, покращує закріплення пройденого матеріалу;

5) самооцінювання та рефлексія, що дозволяють контролювати власний процес навчання, оцінювати якість навчальної діяльності, визначати цілі та переваги навчання тощо [3; 4].

Практика показує, що досягнення високого рів-

ня навчальних успіхів учнями з особливими освітніми потребами узалежнюється змістом та очікуваними результатами навчання; плануванням уроків й особливостями розподілу часу; використаними стратегіями, методами і прийомами, формами організації інклюзивного навчання, а також рівнем педагогічної майстерності учителя. А тому важливо реалізувати різні підходи щодо оцінювання навчальних досягнень учнів, створювати належні умови задля зворотного зв'язку. З іншого боку, оцінювання повинно бути безперервним, спрямованим на задоволення індивідуальних запитів та інтересів учнів, таким, що ураховує рівень навчальних можливостей, загального розвитку, складність порушення особистості. Лише за таких умов воно сприятиме формуванню мотивації до навчання та слугуватиме подальшому гармонійному розвитку здобувача освіти.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Наше дослідження показало, що оцінювання – важлива складова цілісного освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання, яке може позитивно впливати на соціалізацію, навчання, виховання і розвиток учнів з особливими освітніми потребами. Правильний підхід до вибору форм, методів та прийомів оцінювання дозволяє попередити появу різного роду труднощів та слугує формуванню мотивації учнів до навчання, не дивлячись на рівень складності порушення та труднощі. Перспективи подальших розвідок й досліджень полягають у пошуку нових підходів щодо оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами командою фахівців психолого-педагогічного супроводу, ефективних шляхів залучення всіх учасників освітнього процесу до взаємооцінювання й стимулювання активної навчально-пізнавальної діяльності й саморозвитку особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами. Методичні рекомендації / укладачі: Н. Софій, О. Стягунова, О. Федоренко. Київ, УІРО, 2024, 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/2024/07/29/Otsinyuvannya.na.vch.dosyah.n.uchniv.z.OOP-metodrekomentatsiyi-2024.pdf>
2. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzen-nya-kontseptsii-rozvitku-inkluzivnogo-navchannya>
3. Садова І., Пантюк М. Технології коригування труднощів у навчанні та поведінці дітей з особливими освітніми потребами. *Молодь і ринок*. № 3 (235). 2025. С. 7–12. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/325678/316320>
4. Як оцінювати дітей з особливими освітніми потребами? URL: <https://nus.org.ua/2021/02/12/yak-otsinyuvaty-ditej-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy/>
5. Ярмола Н. Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. URL: <https://surl.lt/gwtgpf>

THE ROLE PEDAGOGICAL PRACTICE AND LEARNING ENVIRONMENT IN THE FORMATION OF HUMANISTIC VALUES

REFERENCES

1. Otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv z osoblyvymy osvitimy potrebamy (2024). [Assessment of academic achievement of students with special educational needs]. (Ed.). N. Sofii, O. Stiahunova, O. Fedorenko. Methodological recommendations. Kyiv, 40 p. Available at: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/2024/07/29/Otsinyuvannya.navch.dosyahn.uchniv.z.OOP-metodrekomendatsiyi-2024.pdf> [in Ukrainian].
2. Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku inkluzyvnoho navchannia [On approval of the Concept for the development of inclusive education]. Available at: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-kontseptsii-rozvytku-inklyuzivnogo-navchannya> [in Ukrainian].
3. Sadova, I. & Pantiuk, M. (2025). Tekhnolohii koryhuvannia trudnoshchiv u navchanni ta povedintsi ditei z osoblyvymy osvitimy potrebamy [Technologies for correcting learning and behavioral difficulties of children with special educational needs]. *Youth & market*, No. 3 (235), pp. 7–12. Available at: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/325678/316320> [in Ukrainian].
4. Iak otsiniuvaty ditei z osoblyvymy osvitimy potrebamy? [How to assess children with special educational needs?]. Available at: <https://nus.org.ua/2021/02/12/yak-otsiniuvaty-di-tej-z-osoblyvymy-osvitimy-potrebamy/> [in Ukrainian].
5. Iarmola, N. Otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv z osoblyvymy osvitimy potrebamy v umovakh inkluzyvnoho navchannia [Assessment of academic achievements of students with special educational needs in inclusive education]. Available at: <https://surl.lt/gwtgpf> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 09.11.2025

UDC 37.013

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.346028>

Lala Mammadova Teymur, *Doctoral Student, Teacher Training and Activity, Azerbaijan State Pedagogical University*
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6006-0018>

THE ROLE PEDAGOGICAL PRACTICE AND LEARNING ENVIRONMENT IN THE FORMATION OF HUMANISTIC VALUES

The formation of humanistic values is characterized as one of the most important and urgent issues of modern pedagogy. The rapid development of technology and changes in the educational environment have had a significant impact on human relationships, communication processes, and the moral foundations of learning. Therefore, the purpose of the study is to investigate the role of pedagogical practice and the learning environment in the formation of humanistic values. During the study, the methods of analysis, synthesis, and comparison of psychological and pedagogical literature were used. Literature analysis played an important role in determining the conceptual foundations of the study.

The scientific novelty of the study is that the integration of humanistic principles into the process of pedagogical practice strengthens both the personal and professional development of students. Based on the results, we can note that a learning environment based on cooperation, emotional interaction, and reflection facilitates the assimilation of humanistic values. Moreover, the study highlights that the pedagogical environment should not only transmit knowledge but also cultivate empathy, tolerance, and moral responsibility as integral components of education. The findings emphasize that humanistic pedagogy contributes to the creation of an emotionally safe and democratic atmosphere that supports the individuality of each learner. In this regard, the study offers theoretical and methodological recommendations for educators seeking to integrate humanistic principles into contemporary educational practices, particularly in digital and multicultural learning contexts.

Keywords: Humanistic values; pedagogical experience; educational process; education system; teaching methods.

Fig. 1. Tabl. 1. Ref. 7.

Лала Маммедова Теймур, *докторант, педагогічна освіта та діяльність
Азербайджанського державного педагогічного університету*
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6006-0018>

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ ТА НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА У ФОРМУВАННІ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ

Формування гуманістичних цінностей характеризується як одне з найважливіших та найактуальніших питань сучасної педагогіки. Швидкий розвиток технологій та зміни в освітньому середовищі мали значний вплив на людські стосунки, процеси комунікації та моральні основи навчання. Тому метою дослідження є дослідження ролі педагогічної практики та навчального середовища у формуванні гуманістичних цінностей. Під час дослідження використовувалися методи аналізу, синтезу та порівняння психолого-педагогічної літератури. Аналіз літератури відіграв важливу роль у визначенні концептуальних основ дослідження.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що інтеграція гуманістичних принципів у процес педагогічної практики зміцнює як особистісний, так і професійний розвиток студентів. Виходячи з результатів, можна зазначити, що навчальне середовище, засноване на співпраці, емоційній взаємодії та рефлексії, сприяє засвоєнню гуманістичних цінностей. Більше того, дослідження підкреслює, що педагогічне середовище має не лише передавати

THE ROLE PEDAGOGICAL PRACTICE AND LEARNING ENVIRONMENT IN THE FORMATION OF HUMANISTIC VALUES

знання, а й розвивати емпатію, толерантність та моральну відповідальність як невід'ємні компоненти освіти. Результати дослідження підкреслюють, що гуманістична педагогіка сприяє створенню емоційно безпечної та демократичної атмосфери, яка підтримує індивідуальність кожного учня. У зв'язку з цим дослідження пропонує теоретичні та методологічні рекомендації для освітян, які прагнуть інтегрувати гуманістичні принципи в сучасну освітню практику, зокрема в цифровому та мультикультурному контексті навчання.

Ключові слова: гуманістичні цінності; педагогічний досвід; освітній процес; система освіти; методи навчання.

Introduction. Education has become one of the most pressing issues of our time and one of the most important areas of human activity. Until recently, the educational process was traditionally focused on the accumulation of knowledge and skills (for example, during lectures and notes). This means that the traditional education system essentially excluded an individual approach to the student, as well as a creative approach to learning. The essence of the humanistic approach is that it views the individual as “the highest value of society and the goal of social development in itself”. This approach is aimed at the comprehensive development of a personality with the foundations of universal culture, moral qualities, and communicative skills. The idea of humanizing education is the result of the axiological approach in pedagogy. Axiology (from the Greek *axia* – value and *logos* – teaching) is a philosophical doctrine about the nature of values and the structure of the world of values. The axiological approach in education is “a philosophical and pedagogical strategy that shows the ways of developing professional art, shows the use of pedagogical resources for personal development, and offers prospects for improving the education system”. The axiological approach is based on the following axiological principles: - equality of philosophical views within a single humanistic value system, while preserving the diversity of cultural and ethnic characteristics; - recognition of the equivalence of traditions and creativity, the need to study and use the teachings of the past and the possibility of spiritual discoveries in the present and future; - existential equality of people, socio-cultural pragmatism instead of demagogic disputes about the foundations of values; dialogue and asceticism instead of messianism and indifference. The above-mentioned principles within the framework of education are aimed at the development of the student's value-based moral qualities, the development of his creative potential, the formation of the habit of lifelong learning. Here, the central link is the learner with his individual characteristics. It should be noted that these axiological principles reflect the essence of humanistic education, which allows students to realize their personal potential and creative abilities, develop humanistic directions in life and professional activity, and develop creative thinking. The system of moral values is inextricably linked with the values of the individual. Values represent the highest rules that determine human life. During the educational process, a person develops his moral values through the acquisition and processing of knowledge, and the

evaluation of actions and behaviors. By learning and mastering value guidelines, an individual develops his own value system, allowing them to develop spiritually and adapt to the moral foundations of society, which together leads to a happy and successful life.

The purpose of the research is to determine the role of pedagogical practice and the learning environment in the development of humanistic values and to examine the issues of integrating its essence with today's requirements.

Analysis of the latest relevant research and publications. In this study, a review and comparison of various scientific literatures were carried out. For example, G. Abdullayeva (2022). “Social and moral foundations of humanistic education of preschool children”, M. Amini, W. Qiufen, D. Amini, L. Ravindran, D. T. A. Lin, M. Ganapathy & M. K. M. Singh (2025). “The significance of humanistic approach and moral development in English language classrooms”, W. T. Branch (2015). “Teaching professional and humanistic values: Suggestion for a practical and theoretical model”, R. Aliyev (2023). “Humanist psychology”, O. Kos, N. Mordovtseva, Y. Sych, Y. Poltavska & S. Stepanyuk (2024). “Pedagogical Activity in The Context of Education of Humanistic and Legal Values”, Y. Mielkov, I. Bakhov, O. Bilyakovska, L. Kostenko & T. Nych (2021). “Higher education strategies for the 21st century: philosophical foundations and the humanist approach”, A. Mirzajanzadeh (2018).

Results of the research. Implementing a humanistic approach in education necessitates overcoming the emotional obstacles to communication in the context of technology use. Contemporary students, accustomed to the incessant use of technology, perceive engaging in genuine communication with others as excessively dangerous. Technology alters the processes of cognition and communication. In the digital era, discourse is reduced to regulated exchanges (Branch, 2015, p. 163). Asynchronous messages do not constitute the authentic engagement required by an individual. The communicants, or discussion participants, are required to fulfill specific criteria established by the instructor. Computer monitors foster inactivity, fragmented attention, and a feeling of social isolation among students. Advocates of critical pedagogy, which contests the technocratic underpinnings of education, assert that teaching occurs when there is an instructor present, and the interaction and dialogue between teacher and student can foster the development of human relationships and the humanization of these interactions (Mirzeczazade, A. 2018).

THE ROLE PEDAGOGICAL PRACTICE AND LEARNING ENVIRONMENT IN THE FORMATION OF HUMANISTIC VALUES

Critical pedagogy acknowledges the cultural and educational context, emphasizing the dynamic interactions and authentic dialogues between students and the teacher. As technologies increasingly permeate the lives of contemporary individuals, including the educational system, they become an integral aspect of modern existence. Technologies

are frequently linked to the notions of “progress” and “innovation”. According to critical pedagogy, the primary objective of contemporary education is not to equip students for an existing world, but to prepare them for a future world, collaboratively envisioning this world with the students (Amini et al, 2025, p. 9).

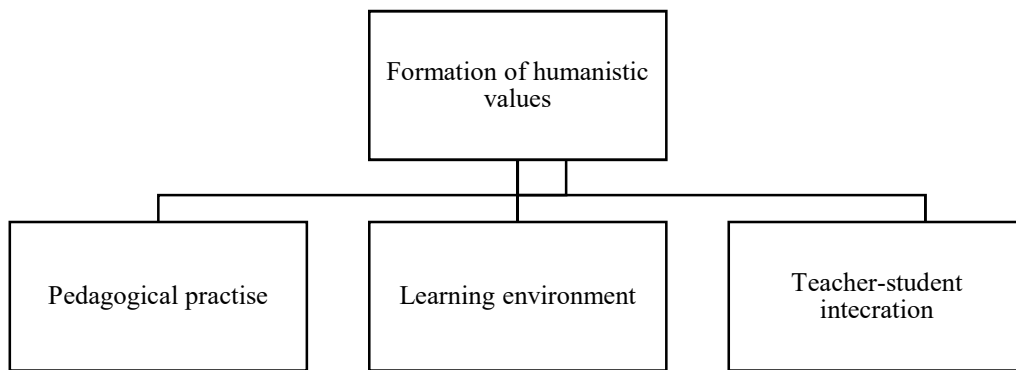


Fig. 1. Theoretical framework of the study

Source: It was prepared by the author himself as a result of research.

In order to realize the humanistic value potential of university practical training of social pedagogues, it is necessary to provide it with appropriate technological support. The technology of developing students' humanistic value orientations during practical training is represented by the content of the practical training, which reflects the tasks that ensure the development of personal experience based on humanistic values, the procedures for its assimilation and mastery of future social pedagogues. That is, during practical training, the value-informational, value-oriented, value-semantic, value-emotional, value-behavioral, value-reflexive, value-corrective and value-creative components of students' personal experience based on humanistic values should be formed through the following formative procedures.

Value-informational component (knowledge about the essence and content of humanistic values of social development, the humanistic mission of one's profession, its humanistic values-goals and value-means). It cannot be denied that before the formation of humanistic values and beliefs, the formation of relevant knowledge in the student's consciousness occurs. Without knowledge, there are no ideas, beliefs and appropriate behavior about them. Students develop knowledge of humanistic values through theoretical and practice-oriented academic training. However, we believe that practices provide an opportunity to significantly expand, improve, generalize, systematize and correct this knowledge. Therefore, practices should include tasks that require students to search for these values. In this case, the initial formative procedures include students' answers to specifically posed

questions, their theoretical substantiation, taking tests, etc (Abdullayeva, 2022, p. 118).

Value-oriented component (the experience of navigating in the world of humanitarian values, the ability to identify them in the content of professional activity and observe and analyze their manifestations, in the practical work and behavior of social researchers). To develop this component of students' personal experience, practice should include tasks that require them to identify the humanistic value components of professional activity, their representation in the work of specialists, and analyze their professional and personal qualities that affect the nature, focus and effectiveness of social work. In this regard, the initial formative procedure is the purposeful observation of the professional activities of social educators by students, the analysis of the results, their connection with the existing knowledge of the listeners and their substantiated conclusions (Abdullayeva, 2022, p. 118).

Value-semantic component (the practice of discussing, selecting and critically evaluating the humanistic terminal and instrumental values of society and the profession). The development of this component of the practice is possible if the content of the tasks given to students is an ascension in their minds from the general social attitude “humanistic values of society and professional activity for everyone” to the individual unique goal “humanistic values of society and the profession for me as an individual and specialist”. The main methods for forming this component of the practice can be dialogue, polylogue, discussion, which require students to express their opinions, reflect the position of their interlocutors, and have an emotional,

THE ROLE PEDAGOGICAL PRACTICE AND LEARNING ENVIRONMENT IN THE FORMATION OF HUMANISTIC VALUES

rational-logical and research-based attitude to the humanistic imperatives of society and the profession.

Value-emotional component (experience of experiencing and experiencing emotionally charged situations of humanistic communication and behavior: recognizing the emotions of others and oneself, distinguishing humanistically valuable from opposite modalities, distinguishing their causes, the ability to predict the development of feelings and actions arising from them, the ability to act in accordance with the emotional state). humanistic norms and teaches others emotional self-regulation). It is known that the source of emotions and feelings, as a rule, is the social interaction that precedes them. Its nature and content evoke appropriate emotional reactions in the participants. During social interaction, personal needs can be satisfied or deprived, which leads to the emergence of very specific feelings. In order to develop the value-emotional experience of students, the content of practical training should include tasks aimed at studying people's experiences, determining their nature and causes, finding ways of emotional adaptation of the individual, and developing humane, valuable feelings in a person. In addition, practical training should include tasks that allow students to understand their own emotions and feelings, analyze their causes, and require conscious emotional self-regulation of communication, behavior and professional activity in accordance with humanistic norms and principles. In this case, the initial formation procedure is to reflect on one's own and others' emotional experiences, their verbalization, analysis and regulation.

Value-behavioral component (the experience of humanistically oriented professional activity, its regulation in accordance with humanistic principles and professional norms and the experience of "objectification" of humanistic values). This component of the experience can be represented in practical training by tasks to identify human problems, determine their origins, develop programs for their elimination, programs of social and pedagogical assistance and support, implement the created projects and subsequently analyze the results. Here, the leading formative method is the direct participation of students in the processes of humanization of society and the individual's relationship with it.

Value-reflective component (the practice of reflecting on the value of one's professional activity, behavior and communication, self-analysis and self-assessment of personal and professionally significant qualities from the point of view of their compliance with the humanistic standards of the professional environment). This type of personal experience is formed in a certain professional environment through the establishment of a balance between the values of the professional group, the practice leader and the student, which is manifested, first of all, in mutual tolerance of

each other's value orientations, adaptation – recognition and acceptance of the basic value system of the professional group and the supervisor, assimilation – changing the psychological orientation of the student, the transformation of his value views and attitudes into accordance with the values of the group. In this regard, an indispensable requirement for the organization of student practices is the special selection of mentors, the main criteria for which are: authority, a humanistic style of professional activity and the ability to build appropriate relationships with people (Kos et al. 2024, p. 650). However, the presence of appropriate conditions in that environment alone is not enough for the formation of humanistic value orientations during the adaptation of students to the professional environment. They must be able to analyze the value manifestations in the supervisor's activities (the value-oriented component of personal experience) and correlate their value system with that of their mentor. This requires the ability to evaluate their own value orientations, especially professional and personal value beliefs, feelings and qualities, and correlate them with the same components of the supervisor's value orientations. This refers to the value-reflexive component of the student's personal experience. To develop this component, the content of the practical training should include tasks that require future social pedagogues to identify their own value orientations, ways of their implementation in professional activities, their self-assessment and introspection, and compare them with the value orientations of the supervisor. In this case, the main formative procedure is direct participation in professional activity as an assistant to the social pedagogue, didactic interaction between the supervisor and the student, during which mutual exchange of values, self-analysis and self-assessment of the degree of compliance of professional and personal qualities, value orientations with the normative and value system of the professional group take place (Aliyev, 2023).

The corrective component of values (the practice of correcting value concepts, beliefs, feelings and qualities in accordance with the humanistic requirements of the profession: the ability to develop a plan and program for self-education, self-development, self-improvement based on values, their practical implementation and subsequent analysis of the results). This component of personal experience is directly related to the previous one. It is not enough to assess one's own professional and personal adequacy; one must be able to develop and implement a program for its improvement. This type of experience is also formed during the student's adaptation to the professional environment. The procedure that facilitates its development is the implementation of the normative and value requirements of the profession by the student-practitioner, regardless of the content of his own value systems (Mielkov et al, 2021, p. 6). The development of the value correction

**THE ROLE PEDAGOGICAL PRACTICE AND LEARNING ENVIRONMENT
IN THE FORMATION OF HUMANISTIC VALUES**

component is ensured by including tasks for the development of programs for value-based self-education, self-improvement and self-development in the content of the experience. Their development and implementation also play the role of a formative procedure. 8. Value-creating component (the experience of creatively mastering the humanistic value-normative system of the profession: the ability to identify humanistic value aspects in scientific problems, develop one's own original technologies for solving problems of an axiological nature, etc.). The value-creating component of personal experience can be developed by including tasks for the creation of the student's individual professional and personal code in the content of educational and production experience, where the latter will act as a co-author of the value-normative system of the social pedagogue. In addition, the student should not lose sight of the axiological problems of social pedagogy when working on course and diploma

projects during the internship, conducting scientific research. When developing original methods, technologies, projects to solve the problem of their scientific research, they always build them on the basis of the humanistic goals, principles and norms of the profession. Creative tasks and educational research activities act here as leading formative procedures. In conclusion, we note that the formation of students' humanistic value orientations during educational and production experience is a process that occurs over time and continues in a certain logical sequence (Kos, 2024).

Humanistic values and their understanding are essential for the comprehensive and full development of the creative and professional potential of the individual. Within this approach, education encourages students to be ready and committed to self-improvement and to develop and protect a modern society based on humanistic principles.

Table 1. Requirements for the formation of a humanistic learning environment

The student and his potential and abilities should be at the center of the educational process;
The feelings and emotions of learners should be considered as important as the knowledge they acquire;
The desire and interest in learning should be developed in students and instead of giving them ready-made knowledge, they should be taught techniques and methods of learning;
Learners should be given freedom and independence to choose what they want to learn;
An atmosphere of trust should be built in the classroom;
The learner should be able to make independent decisions;
Differences in thinking should be important;
Competition in the learning process should be replaced by cooperation, mutual respect and assistance;
Self-esteem, self-confidence and self-esteem skills should be developed in learners;
A safe, non-threatening, non-intimidating and non-physically punishing environment should be created for students in the classroom

Main features of the humanistic approach in the learning process:

- In a classroom environment where the humanistic approach is taken into account, the interests of each student are ensured and they are given the freedom to discover what is important and significant for them.
- When the knowledge acquired and the topics

studied in the learning process are in line with the needs and goals of the students, a better quality learning environment will emerge. Therefore, learning should be goal-oriented and meet the student's need to know.

- Quality learning takes place in an independent and democratic environment where the learner is not afraid of making mistakes and is not threatened.

- The learner is at the center of the learning process. The learning process based on the humanistic approach considers the development of the student's cognitive abilities, feelings and emotions, and manual skills as its main goal (Abdullayeva, 2022).

Conclusions. The results of the study show that the introduction of modern technologies into the educational process weakens the humanistic aspects of human communication. Students, becoming dependent on technology, find communication difficult. This creates problems in teacher-student relations. From a pedagogical point of view, learning can only be developed by ensuring interaction between the teacher and the student. Proper organization of the learning process is important for the formation of humanistic values. Thus, the knowledge, value, emotional, behavioral, reflexive and creative components of students should be developed. This process serves to enhance the personal development of students. Instilling humanistic values puts the student in the central position of learning, and also emphasizes his feelings, interests and freedom of decision-making. In such an environment, learning is not based on competition, but on cooperation and mutual respect. In short, we can note that the following recommendations should be taken into account for the use of humanistic values in the pedagogical learning process in the modern education system:

- Tasks based on humanistic values should be systematically applied to students in pedagogical practice.

- Digital learning environments should be redesigned to be interactive, collaborative, and emotionally engaging, i.e., to foster humanistic values. Teacher training programs should include specific modules and training methodologies for fostering humanistic values.

ЛІТЕРАТУРА

1. Abdullayeva G. Məktəbəqədər yaşlı uşaqların humanizm tərbiyəsinin sosial-mənəvi əsasları. *Azərbaycan məktəbi*, 2022. (3), 115–121.
2. Amini M., Qiufen W., Amini D., Ravindran L., Lin D. T. A., Ganapathy M. & Singh M. K. M. The significance of humanistic approach and moral development in English language classrooms. *Discover Education*, 2025. 4(1), 1–17.

3. Branch W.T. Teaching professional and humanistic values: Suggestion for a practical and theoretical model. *Patient education and counseling*, 2015. 98(2), 162–167.

4. Əliyev R.İ. Humanist psixologiya: (metodik vəsait). Bakı: Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti. 2023. s. 198.

5. Kos O., Mordovtseva, N., Sych Y., Poltavskaya Y. & Stepanyuk S. Pedagogical Activity in The Context of Education of Humanistic and Legal Values. *International Journal*, 2024. 5(11), 645–650.

6. Mielkov Y., Bakhov I., Bilyakovska O., Kostenko L. & Nych T. Higher education strategies for the 21st century: philosophical foundations and the humanist approach. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 2021. 14(33). 1–13.

7. Mirzəcanzadə A. Təhsilin humanistləşdirilməsi haqqında etüdlər. Bakı: Qanun Nəşriyyatı. 2018. 504 s.

REFERENCES

1. Abdullayeva, G. (2022). Məktəbəqədər yaşlı uşaqların humanizm tərbiyəsinin sosial-mənəvi əsasları [Social and moral foundations of humanistic education of preschool children]. *Azerbaijan School*, No. 3, pp. 115–121. [in Azerbaijani].
2. Amini, M., Qiufen, W., Amini, D., Ravindran, L., Lin, D. T. A., Ganapathy, M. & Singh, M. K. M. (2025). The significance of humanistic approach and moral development in English language classrooms. *Discover Education*, No. 4(1), pp. 1–17. [in English].
3. Branch, W.T. (2015). Teaching professional and humanistic values: Suggestion for a practical and theoretical model. *Patient education and counseling*, No. 98(2), pp. 162–167. [in English].
4. Aliyev, R.I. (2023). Humanist psixologiya: (metodik vəsait). [Humanistic psychology: (methodical manual)]. Bakı: Azerbaijan State Pedagogical University. p. 198 [in Azerbaijani].
5. Kos, O., Mordovtseva, N., Sych, Y., Poltavskaya, Y. & Stepanyuk, S. (2024). Pedagogical Activity in the Context of Education of Humanistic and Legal Values. *International Journal*, No. 5(11), pp. 645–650. [in English].
6. Mielkov, Y., Bakhov, I., Bilyakovska, O., Kostenko, L. & Nych, T. (2021). Higher education strategies for the 21st century: philosophical foundations and the humanistic approach. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, No. 14(33). pp. 1–13. [in English].
7. Mirzajanzadeh, A. (2018). Təhsilin humanistləşdirilməsi haqqında etüdlər [Studies on the humanization of education]. Bakı: Law Publishing House. p. 504 p. [in Azerbaijani].

Стаття надійшла до редакції 30.10.2025



“Є три помилки в спілкуванні людей: перша – це бажання говорити перш, ніж потрібно; друга – сором’язливість, не говорити коли це потрібно; третя – говорити, не звертаючи уваги на вашого слухача”.

Конфуцій
давньокитайський філософ



Марина Андрєєва, викладач кафедри української та іноземних мов
Вінницького національного аграрного університету

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5703-295X>

Наталія Погранична, викладач кафедри української та іноземних мов
Вінницького національного аграрного університету

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7027-4441>

МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ

Сучасна система української освіти зазнала істотних змін: інтеграція у світовий освітній простір, впровадження концепції безперервної освіти, зміна провідної освітньої парадигми, зміни у структурі та зміст освіти, розвиток нової методології освіти тощо.

Ці процеси як форми прояву нових соціально-економічних умов висувають нові вимоги до рівня освіченості та розвитку особистості майбутніх фахівців, за рахунок яких формується інтелектуальний потенціал країни. У зв'язку з цим слід приділити увагу проблемі мотивації навчальної діяльності студента. В умовах сьогодення в системі української освіти мотивація студентів до навчання набуває особливої важливості.

Актуальність обраної теми визначається необхідністю підвищення якості освітнього процесу, постійною модернізацією навчального змісту, а також завданням формування у студентів мотивації до самостійного здобуття знань і активної життєвої позиції. Рівень ефективності освітнього процесу тісно пов'язаний із мотивацією та прагненням студентів оволодіти майбутньою професією. Ключовим чинником, що формує навчальну мотивацію, є здобуття знань, умінь і навичок, які стануть основою їхньої професійної реалізації. Активізацію мотивації студентів забезпечують спосіб подання навчального матеріалу, його змістовне наповнення, педагогічні підходи, а також впровадження проблемно-мотиваційних завдань на кожному етапі занять і застосування інтерактивних освітніх технологій.

Мотивація є визначальним чинником ефективності навчального процесу, адже саме узгодженість освітньої діяльності студентів із їхніми особистими прагненнями та внутрішніми переконаннями забезпечує глибше засвоєння знань. Це, своєю чергою, сприяє високому рівню професійної підготовки випускників закладу вищої освіти.

Ключові слова: мотивація; навчальна діяльність; студенти ЗВО; професійний розвиток; зацікавленість предметом.

Літ. 9.

Maryna Andriieva, Lecturer of the Ukrainian and
Foreign Languages Department, Vinnytsia National Agrarian University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5703-295X>

Natalia Pohranychna, Lecturer of the Ukrainian and
Foreign Languages Department, Vinnytsia National Agrarian University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7027-4441>

STUDENT MOTIVATION AS A NECESSARY CONDITION FOR IMPROVING THE QUALITY OF TRAINING

The modern Ukrainian education system has undergone significant changes: integration into the global educational space, introduction of the concept of lifelong education, change in the leading educational paradigm, changes in the structure and content of education, development of a new educational methodology, etc.

These processes, as forms of manifestation of new socio-economic conditions, put forward new requirements for the level of education and personal development of future specialists, due to which the intellectual potential of the country is formed. In this regard, attention should be paid to the problem of motivating students' educational activities. In today's conditions, the Ukrainian education system is characterized by students' motivation for learning, which is of particular importance.

The relevance of the chosen topic is determined by the need to improve the quality of the educational process, constant modernization of educational content, as well as the task of forming students' motivation for independent acquisition of knowledge and an active life position. The level of effectiveness of the educational process is closely related to the motivation and desire of students to master their future profession. The key factor shaping educational motivation is the acquisition of knowledge, skills, and abilities that will become the basis for their professional realization.

The activation of students' motivation is ensured by the method of presenting educational material, its content, pedagogical approaches, as well as the introduction of problem-motivational tasks at each stage of classes and the use of interactive educational technologies.

Motivation is a determining factor in the effectiveness of the educational process, because it is the consistency of students' educational activities with their personal aspirations and internal beliefs that ensures deeper assimilation of knowledge. This, in turn, contributes to a high level of professional training of graduates of higher education institutions.

Keywords: motivation; educational activity; students of higher education institutions; professional development; interest in the subject.

Постановка проблеми. Проведені спостереження дозволили виявити психолого-педагогічні чинники навчальної мотивації студентів та позначити рекомендації для викладачів, які мають на меті підвищення навчальної мотивації студентів, такі як використання сучасних форм, технологій, активних методів. В сучасних умовах однією з найважливіших завдань педагогіки є створення умов, за яких студенти за короткі терміни могли б оволодіти максимальну кількість знань і вміти їх творчо застосовувати у вирішенні практичних проблем. Сьогодні система освіти має прищеплювати молодим людям, які стоять на порозі нових реалій, прагнення до знань, безперервної самоосвіти, освоєння професійних навичок, сприяти формуванню прагнень, пов'язаних із бажанням досягнення життєвого успіху та відповідного соціального стану.

Інтерес до навчання – найважливіший чинник, стимулюючий активізацію навчального процесу, який впливає на підвищення когнітивних здібностей студентів. У зв'язку з цим, створення умов мотивації студентів до пізнавальної та навчальної діяльності – одне з найважливіших проблем сучасної педагогіки закладів вищої освіти.

У навчальному процесі як студенти, так і викладачі нерідко допускають певні помилки. Зокрема, під час мотивації студентів викладачі часто намагаються передати значний обсяг теоретичних знань, не пояснюючи їх практичну значущість. Проте важливо показати, як ці знання можуть бути застосовані в реальному житті та професійній діяльності, адже відсутність такого обґрунтування може призвести до втрати інтересу до предмета.

Мотивація включає цілий спектр особистісних якостей, такі як успішність навчання, загальна соціалізація молодих людей, формування їх світоглядних позицій, морально-ціннісних орієнтирів, реалізованих як у професії, так і у саморозвитку.

Сьогодні під мотивацією розуміють “внутрішнє спонукання до дії, що зумовлює суб'єктивно-особистісну зацікавленість індивіда у його здійсненні”. В основі мотивації лежать мотиви – тобто прагнення, певні інтереси, бажання, цілі, потреби, ідеали, в яких молоді люди здійснюють свій вибір у сфері своєї поведінки, прийняття рішення, оцінки своєї діяльності. Говорячи про навчальну мотивацію, треба мати на увазі конкретні спонукання до пізнавальної діяльності, засвоєння нових професійних наукових знань та застосування їх на практиці.

У педагогічному контексті навчальна діяльність трактується не як епізодичне оволодіння окремими навичками, а як послідовний і структурований процес засвоєння знань, умінь і компетенцій, що характеризується певним рівнем успішності.

Студентський період – дуже важливий період становлення та формування особистості, у якому

відбувається інтенсивний інтелектуальний розвиток, формуються навички та вміння майбутньої професії, складаються ціннісні орієнтації та установки на подальше життя. Студенти – це молоді люди, повні оптимізму, які прагнуть якнайшвидше виявити свої здібності та таланти. Завдання, мета закладів вищої освіти – сформуванню мотивацію до навчання, створити такі умови, в яких студент навчатиметься з задоволенням, де він отримуватиме задоволення від самого процесу навчання, буде активним та ініціативним.

Що ж лежить в основі мотивації? Що змушує молоду людину вивчати щось, оволодіти нові дисципліни, теми, витрачаючи при цьому велику кількість особистого часу?

Мотивація – це сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, які зумовлюють активність індивіда. До таких чинників належать потреби, стимули, життєві ситуації та усвідомлені мотиви, що впливають на поведінку людини та спрямовують її діяльність. Мотиваційна складова будь-якої діяльності виконує кілька важливих функцій: вона стимулює активність людини (спонукаюча функція), задає напрям і формує цілі діяльності (спрямовуюча), а також регулює поведінку, ґрунтуючись на ціннісних орієнтирах та мотивах (регулююча функція).

Аналіз основних досліджень. Для дослідження проблеми мотивації навчальної діяльності було застосовано метод теоретичного аналізу та систематизації наукових джерел, що стосуються цього питання. Значний внесок у вивчення мотивації особистості зробили такі дослідники, як Д. Макклелланд, Д. Аткинсон, Г. Хекхаузен, Г. Келлі, Ю. Роттер, К. Роджерс, Р. Мей, А. Леонтьєв.

У психологічній та педагогічній літературі мотиваційний аспект навчання розглядається вже протягом тривалого часу. Цій темі приділяли увагу С. Рубінштейн, Л. Божович, О. Ковальов, Г. Костюк, В. Мерлін, В. Сухомлинський, М. Алексєєва, І. Синица та інші науковці [4].

Мотивація навчальної діяльності студентів є об'єктом досліджень у галузях педагогіки та психології, які здебільшого розвиваються у двох ключових напрямках. А. Маркова окреслює дві дослідницькі стратегії: перша – аналіз впливу мотивації на характер та динаміку діяльності студента, залежно від актуалізованих мотивів; друга – вивчення того, як сама діяльність сприяє формуванню мотиваційної сфери особистості.

Теоретичний аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що мотивація у навчанні виступає як вихідна умова освітнього процесу, а також як результат цілеспрямованої навчальної активності, яка формується в його межах.

Серед зарубіжних концепцій мотивації значного поширення набули теорії А. Маслоу, Д. МакКлелланда, Ф. Герцберга та інших дослідників. А. Мас-

лоу розглядав потреби людини як впорядковану ієрархію: на першому рівні – фізіологічні потреби, далі – потреба у безпеці, після цього – соціальні потреби (спілкування, дружба, любов), прагнення до самоповаги, а на найвищому рівні – потреба у самореалізації.

Поняття “мотивація” бере своє походження від латинського слова *movere* – “рухати”. А. Шопенгауер на початку XIX ст. написав статтю “Чотири принципи достатньої причини”, де ввів це поняття в науковий обіг.

За С. Л. Рубінштейном, мотивація виступає як суб’єктивна детермінація людської поведінки, опосередкована відображенням навколишнього світу. Саме завдяки мотивації людина інтегрується в реальність, осмислює та конструює свою діяльність відповідно до її умов [1].

Мета дослідження: вивчити мотивацію особистості студента, виявити психолого-педагогічні чинники активізації мотиваційних установок студентів до навчальної діяльності та простежити динаміку зміни мотивацій студентів у процесі їхнього навчання. Для реалізації поставленої мети були використані методи: аналіз, синтез психологічної та педагогічної літератури щодо проблеми дослідження, спостереження, актуалізація, систематизація та узагальнення інформації, а також метод включеного спостереження.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю покращення якості освіти в умовах сучасних суспільних змін, оновлення навчального контенту та формування у студентів мотивації до самостійного здобуття знань і активної життєвої позиції.

Виклад основного матеріалу. Мотивація включає цілий спектр особистісних якостей, такі як успішність навчання, загальна соціалізація молодих людей, формування їх світоглядних позицій, морально-ціннісних орієнтирів, реалізованих як у професії, так і у саморозвитку.

Сьогодні під мотивацією розуміють “внутрішнє спонукання до дії, що зумовлює суб’єктивно-особистісну зацікавленість індивіда у його здійсненні”. В основі мотивації лежать мотиви – тобто прагнення, певні інтереси, бажання, цілі, потреби, ідеали, в яких молоді люди здійснюють свій вибір у сфері своєї поведінки, прийняття рішення, оцінки своєї діяльності. Говорячи про навчальну мотивацію, треба мати на увазі конкретні спонукання до пізнавальної діяльності, засвоєння нових професійних наукових знань та застосування їх на практиці.

У педагогічному контексті навчальна діяльність трактується не як епізодичне оволодіння окремими навичками, а як послідовний і структурований процес засвоєння знань, умінь і компетенцій, що характеризується певним рівнем успішності.

Вибір майбутньої професії є одним із найважливіших рішень у житті людини, проте далеко не

всі випускники шкіл мають чітке уявлення про власні освітні пріоритети. Часто абітурієнти обирають заклад вищої освіти не з огляду на глибоке професійне зацікавлення, а під впливом оточення – друзів, родичів або згідно з принципом доступності за результатами ЗНО. У рідкісних випадках таке рішення виявляється вдалим і відповідає справжнім уподобанням студента.

Натомість у більшості ситуацій, завершивши навчання, молоді фахівці не відчувають практичної цінності здобутого диплому – працюють поза спеціальністю або, навіть залишаючись у галузі, не знаходять професійного задоволення. Це свідчить про необхідність більш усвідомленого підходу до вибору спеціальності та професійної самореалізації.

Профорієнтаційна підготовка має розпочинатися вже на рівні загальноосвітньої школи. Наприклад, зацікавленість учня в математиці може стати основою для подальшого успіху в інженерній, IT-галузі чи фінансово-економічній сфері, за умови правильного вибору професійної траєкторії.

Проте в багатьох школах питання професійного самовизначення не набуває належної уваги, і здобувачам освіти часто доводиться самостійно приймати рішення щодо спеціальності без достатньої підтримки або поінформованості.

Для визначення професійної спрямованості було використано три дієві рекомендації. По-перше, варто звернути увагу на ті види діяльності, думка про які не викликає внутрішнього спротиву чи негативних емоцій. По-друге, слід проаналізувати завдання, що виконуються найлегше, а також ті навчальні дисципліни, які засвоюються інтуїтивно, “на льоту”. По-третє, доцільно оцінити, в якій сфері вам вдається проявити креативність – саме така діяльність найчастіше відкриває шлях до професійної реалізації та задоволення.

Студентський період – дуже важливий період становлення та формування особистості, у якому відбувається інтенсивний інтелектуальний розвиток, формуються навички та вміння майбутньої професії, складаються ціннісні орієнтації та установки на подальше життя. Студенти – це молоді люди, повні оптимізму, які прагнуть якнайшвидше виявити свої здібності та таланти. Завдання, мета закладів вищої освіти – сформувати мотивацію до навчання, створити такі умови, в яких студент навчатиметься з полюванням, де він отримуватиме задоволення від самого процесу навчання, буде активним та ініціативним. Внутрішня мотивація студентів до навчання є ключовим чинником успішної реалізації освітнього процесу, адже байдужість або негативне ставлення до навчання часто призводить до низьких результатів чи навіть до академічної неуспішності.

Що ж лежить в основі мотивації? Що змушує молоду людину вивчати щось, освоїти нові дис-

ципліни, теми, витрачаючи при цьому велику кількість особистого часу?

Мотивація – це сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, які зумовлюють активність індивіда. До таких чинників належать потреби, стимули, життєві ситуації та усвідомлені мотиви, що впливають на поведінку людини та спрямовують її діяльність. Мотиваційна складова будь-якої діяльності виконує кілька важливих функцій: вона стимулює активність людини (спонукаюча функція), задає напрям і формує цілі діяльності (спрямовуюча), а також регулює поведінку, ґрунтуючись на ціннісних орієнтирах та мотивах (регулююча функція).

Стимулом до навчально-освітньої діяльності є бажання утвердити себе як особистість, досягти успіху, здобути визнання з боку суспільства, бути самостійним, компетентним, затребуваним, усвідомлювати практичну значущість знань. Вступивши до університету, молода людина розраховує здобути професійні знання, вищу освіту та диплом кваліфікованого спеціаліста.

В основі навчальної активності лежить цілий комплекс мотивів, які можуть доповнювати один одного, переплітатися, деякі можуть виступати як провідні, а інші – другорядні. Велику роль становленні мотивації надають соціально-психологічні особливості молоді: їх інтереси, ставлення до життя, минулий досвід, міжособистісні стосунки, їх оточення і, звісно, юнацький максималізм.

Існують різні типи мотивації у навчальній діяльності. Навчальна мотивація як усвідомлена форма активності людини формується під впливом зовнішніх чинників – таких як родинне оточення та ширший соціальний контекст – а також внутрішнього ставлення до них. Цей процес відображає індивідуальні життєві орієнтири, прагнення та інтереси, що визначають характер освітньої взаємодії. Усе це впливає на формування мотивації особистості. Б. Ломов наголошував, що не існує діяльності без мотивації чи мети. За його словами, саме мотиви та цілі створюють своєрідний “вектор” діяльності, який визначає її напрям та інтенсивність зусиль, що докладає людина в процесі виконання. Цей вектор відіграє роль системного ядра, яке впорядковує психічні процеси та стани, що виникають у ході діяльності [6].

Педагогами було зазначено, що одним із дієвих підходів до формування мотивації студентів у навчальному процесі є аналіз їхніх пізнавальних і соціальних потреб, а також визначення способів їх реалізації. Запропоновано використовувати концепцію “внутрішнього клієнта”, оскільки викладач фактично працює зі студентом як із клієнтом – досліджує його навчальну мотивацію, прагне її активізувати та трансформувати відповідно до вимог сучасного суспільства.

Найважливішим фактором, що зумовлює успішність професійно-особистісного становлення майбутнього фахівця, є вибір майбутньої професії. Від правильного та продуманого вибору професії залежить доля людини, це дуже складний та відповідальний момент у житті молодої людини. Все починається з мети: ким стати, якого рівня досягти, де отримати необхідні знання та вміння, вибір місця навчання тощо. Цілі завжди мають бути конкретними та реалістичними, наприклад: бути фармацевтом, лікарем-хірургом, режисером телевізійних програм, бути кінооператором. Головними мотивами у виборі майбутньої професії є: мотив самореалізації, мотив кар’єри, поваги, мотив спілкування, мотив стабільності та мотив заробітку. Мотивація робить людину цілеспрямованою.

Велике значення для професійної мотивації до майбутньої професії мають інтереси, схильності та здібності особистості. Людина досягне успіху у тому виді діяльності, яка йому буде цікава. У інтересі проявляються мотиви, такі як жага до знань, розширення кругозору, подолання труднощів. Схильність – це бажання людини займатися конкретним видом діяльності, прагнути як результату, а й отримувати задоволення від нього. Але одного інтересу та схильності до конкретного виду діяльності недостатньо, потрібно ще щоб і виходило. А для цього потрібні певні можливості. Здібності – це швидке набуття особистістю професійних умінь, навичок, що ведуть до успішності виконання будь-якої діяльності.

Отже, провідним мотивом вступу до вузу є інтерес до професії. Наскільки буде високою мотивація оволодіння майбутньою професією, настільки ефективніше здійснюватиметься навчальний процес. Якщо здобувач підійшов до вибору своєї майбутньої професії усвідомлено і вважає її для себе особистісно та суспільно значущою, то продуктивніше буде проходити процес навчання і вищою буде мотивація, стимул до накопичення знань та до самостійної професійної діяльності. Це перший та найважливіший етап мотивації навчальної діяльності студентів.

Здобуття знань, умінь і навичок, що складають основу майбутньої професійної діяльності, є ключовим чинником формування мотивації до навчання серед студентів. Особливо це проявляється у тих, хто захоплюється науковими дослідженнями – їх надихає прагнення до самовдосконалення та високих досягнень. Саме ці мотиви спонукають їх наполегливо працювати, вирішувати складні завдання, самостійно навчатися та долати труднощі задля максимально високих результатів. Коли у студентів спостерігається низька мотивація, викладачам доводиться вдаватися до різноманітних методів активізації навчального процесу. Тому завдання викладача – переконати студентів у значу-

пості свого предмета для майбутньої професійної діяльності. Важливо не лише зацікавити темою, а й продемонструвати шляхи її практичного використання в реальній практиці.

Для студента надзвичайно важливо сприймати викладача як наставника, до якого завжди можна звернутися за підтримкою у процесі навчання, а також обговорити ключові та складні питання. Одним із чинників, що сприяє зростанню навчальної мотивації, є демонстрація поваги до студентів. Помилкові уявлення деяких викладачів, які вважають студентів недостатньо старанними, часто виникають через нерозуміння окремих тем, а не через відсутність бажання навчатися.

Ефективне спілкування між викладачем і студентом має бути щирим і рівноправним, позбавленим формальності, зверхності чи прихованого тиску. Воно повинно ґрунтуватися на щирій зацікавленості викладача у розвитку особистості студента, а також на визнанні його самостійності як індивідуальної одиниці навчального процесу.

Виходячи з досвіду викладацької діяльності, можна відзначити, що студенти-першокурсники мають високий рівень професійних та навчальних мотивів, а ось на 2 та 3 курсах знижується інтенсивність усіх мотиваційних компонентів навчання студентів, на останніх курсах відбувається зростання ступеня усвідомлення та об'єднання різних форм мотивів навчання. До кінця навчання не всі студенти задоволені своїм вибором. Зазначається зниження орієнтації на пізнання навчальної діяльності у житті. Причин цьому може бути кілька: відсутність у студентів навичок самостійної роботи, зростання обсягу та складності матеріалу, дефіцит вільного часу, нерозуміння мети та значення навчання, сумніви щодо можливості працевлаштування за спеціальністю.

В педагогічних працях зазначається, що "сильні" студенти відрізняються один від одного, але не за рівнем інтелекту, а за силою, якістю та типом мотивації. Саме внутрішня мотивація дозволяє сильнішим студентам освоювати професію на найвищому рівні, і вони прагнуть набутти повноцінних знань, умінь та навичок. А для слабких студентів важлива більша зовнішня мотивація (спілкування з іншими людьми, отримання схвалення від оточуючих, отримання стипендії), а не професійна.

Отже, першим висновком, що веде до успішної навчальної діяльності, є мотивація до майбутньої професії: це пізнавальні та професійні мотиви, які можуть мати свою трансформацію від курсу до курсу.

Другий важливий момент, що впливає на успішність навчальної діяльності у ЗВО – безпосередньо освітнє середовище навчального закладу, у якому формуються професійні компетенції та професійне становлення молодих людей.

Будучи системотворчим початком, освітнє середовище виконує у ЗВО найрізноманітніші функції: освітню, розвиваючу, діяльну, гуманістичну та ін. Університет має стимулювати активність здобувачів у їх професійному та особистісному розвитку та саморозвитку. Заклад освіти має сприяти розкриттю інтересів та здібностей молоді, стимулювати взаємодію між студентами та викладачами, розвивати співпрацю між студентами, стимулювати активне навчання.

Особливість вищої освіти полягає у застосуванні дидактичних форм і методів навчання, які суттєво відрізняються від шкільних практик. Вони охоплюють подачу навчального матеріалу, систему звітності, контроль знань та інші елементи навчального процесу. На етапі формування освітніх цілей студент має демонструвати високий рівень самостійності, здатність планувати час та ефективно організовувати власну діяльність. Проте не всі здобувачі освіти виявляються готовими до таких змін – адаптація до нових вимог часто потребує часу та відповідної підтримки.

Результативність освітнього процесу значною мірою залежить від рівня мотивації та прагнення студентів до оволодіння професійними компетенціями, необхідними для майбутньої фахової діяльності.

У рамках дослідження було застосовано модифіковану версію методики аналізу навчальної мотивації студентів, розроблену А. Реаном та В. Якуніним [1]. Згідно з вказаною методикою, ефективність мотивації студентів оцінювалася через низку типових спонукань до навчальної діяльності. Серед них – прагнення стати висококваліфікованим фахівцем, отримати диплом, успішно продовжити навчання на старших курсах та досягти високих результатів у складанні іспитів. Також враховувалися бажання зберігати стипендію, поглиблювати знання, бути підготовленим до занять, не запускати навчальні предмети, не відставати від однокурсників і забезпечити фахову успішність у майбутньому.

Крім цього, до мотиваційних чинників входили: дотримання педагогічних вимог, прагнення отримати повагу викладачів, бути зразком для однокурсників, здобути схвалення батьків та оточення, уникнути осуду чи покарань за невдачі в навчанні, а також – отримання інтелектуального задоволення від самого процесу здобуття знань [6]. Аналіз результатів, отриманих за модифікованою методикою вивчення навчальних мотивів, дозволив виокремити основні орієнтири студентів у процесі навчання. Найчастіше вони демонструють прагнення до професійного вдосконалення, здобуття глибоких знань і отримання диплома. Важливим також є бажання досягнути навчальний процес як джерело інтелектуального задоволення та забезпечити висо-

ку фахову готовність до майбутньої професійної діяльності. Значна частина студентів надає важливе значення позитивному визнанню з боку викладачів і колег, що додатково посилює їхню мотивацію та бажання досягати результатів.

Мотивація до навчання є складним і багатовимірним процесом, що може мати різні вектори спрямування. Найбільш цінною та результативною формою мотивації вважається внутрішня, яка виникає із особистих переконань, потреб та прагнень самої людини. На відміну від неї, зовнішня мотивація формується під впливом оточення – батьків, викладачів, соціуму, і хоча вона теж має значення, її ефективність зазвичай є меншою.

В освітньому процесі на формування мотивації до навчання суттєво впливають різні типи мотивів. Зокрема, мотиви досягнення, що включають прагнення до успіху, самореалізації та досягнення поставленої мети, стимулюють студента до активного розвитку. Соціальні мотиви – такі як бажання бути корисним суспільству, відчуття відповідальності та усвідомлення морального обов'язку – посилюють значення навчання як громадянської місії. А мотив спілкування, що проявляється через продуктивну взаємодію та створення позитивного емоційного клімату, забезпечує підтримку, співпрацю та довіру, без яких навчальний процес втрачає ефективність.

На навчальну мотивацію безпосередньо впливають форми організації навчального процесу, специфіка навчального предмета, стиль педагогічної діяльності викладача та інші чинники психологічного та педагогічного характеру.

Однією з важливих пріоритетних умов професійної підготовки майбутніх спеціалістів у ЗВО має бути підготовка студента до самоосвітньої діяльності. Для цього освітній процес повинен орієнтуватися на формування у мобільності, здатності до самостійної роботи та вміння адаптуватися до нових інформаційних та освітніх технологій. Основна місія закладу вищої освіти полягає в забезпеченні оптимальних умов для гармонійного професійного становлення особистості, що водночас слугує фундаментом для майбутньої кар'єри та формування власної ідентичності.

При створенні таких умов завжди відзначається високий рівень мотивації та прояв активності студентів у навчально-дослідній та науково-дослідній діяльності. З метою забезпечення ефективності такого освітнього середовища необхідно використати системний підхід, у якому буде виражена висока потреба у здобутті знань студентами та професійна готовність викладачів до інновацій у викладацькій діяльності.

Суть проблеми мотивації навчальної діяльності полягає не у примушенні студентів діяти за шаблоном, а у пошуку ефективних освітніх технологій,

здатних реалізувати суспільне запитання – підготовку компетентного, мобільного та конкурентоспроможного фахівця, затребуваного на сучасному ринку праці. Незважаючи на загальноновизнане значення освіти, у сучасному суспільстві часто виникають дискусії щодо актуальності та доцільності змісту освітніх програм. Все частіше лунають твердження про надлишковість окремих тем, розділів або навіть навчальних дисциплін. Однак такий підхід є надто поверхневим і не враховує комплексну природу професійного становлення.

Рівень мотивації студентів у навчанні значною мірою залежить від способу подання та засвоєння навчального матеріалу. Часто викладання здійснюється через послідовне пояснення окремих явищ, де кожне супроводжується готовим алгоритмом дій. У результаті студент просто запам'ятовує ці алгоритми і механічно їх застосовує. Такий підхід може знижувати інтерес до предмета, адже не стимулює активне мислення, творчий пошук і глибоке розуміння змісту.

Альтернативний підхід до засвоєння навчального матеріалу, що ґрунтується на розкритті фундаментальної сутності явищ, дозволяє студенту самостійно осмислювати та пізнавати окремі аспекти предмета. Така модель навчання набуває для нього творчого змісту, що, своєю чергою, формує стійкий інтерес до предмета. При цьому мотиваційним чинником виступає не лише зміст навчального матеріалу, а й методика його подання – у такому випадку формується мотивація через сам процес навчання.

Незалежно від того, наскільки позитивною є мотивація, вона сама по собі лише відкриває можливість для розвитку студента. Реалізація мотивів залежить від того, як формуються цілі. Спосіб визначення цілей є не лише одним з чинників, але й показником ефективності мотивів. У процесі діяльності мотивація проявляється не стільки через її енергетичні аспекти (як-от інтенсивність чи наполегливість), скільки через рівень інтелектуальної та когнітивної активності. Саме завдяки такій активності людина формує та усвідомлює засоби – тобто свідомі наміри і цілі – які допомагають задовольнити потребу.

У деяких дослідженнях наголошується, що у студентів може формуватися особистісно значимий змістоутворюючий мотив, який розвивається поступово, проходячи певні етапи становлення. Спочатку активізується навчально-пізнавальний мотив, згодом він набуває домінуючого характеру, стає самостійним і лише після цього усвідомлюється. Тобто першим кроком має бути організація і становлення самої навчальної діяльності. Ефективність мотивації, згідно з цими дослідженнями, вище тоді, коли вона орієнтована на способи реалізації діяльності, а не тільки на її результати. Загалом,

результати досліджень навчальної мотивації студентів свідчать про її недостатню стихійну сформованість, а також про можливість поступового цілеспрямованого розвитку, що враховує вікові особливості та акцент на процеси діяльності.

Мотивація визнається одним із ключових чинників ефективного засвоєння знань. Її особливості та рівень впливу змінюються на різних етапах освітнього шляху студента. У процесі навчання – від першого до останнього курсу – трансформується як сама навчально-професійна діяльність, так і мотиваційні механізми, що її супроводжують. На початковому етапі особливу роль відіграє адаптація першокурсників до нових умов, включаючи загальну освітню ситуацію та специфіку навчального процесу.

Правильне усвідомлення сутності мотивації є важливою умовою для успішної діяльності як студента, так і викладача. Останній, застосовуючи сучасні підходи та інноваційні методи викладання, сприяє активізації, розвитку та поглибленню пізнавального інтересу до предмету. Викладач залучає студентів до навчального процесу через використання різноманітних форм і методів активного навчання, зокрема проблемного навчання та інших інтерактивних підходів [2].

Використання форм та методів активного навчання, включаючи проблемне та інші його види, сприяє залученню студентів до освітнього процесу. Водночас важливу роль у формуванні та розвитку пізнавального інтересу відіграють прийоми самостійної роботи. Серед них – опрацювання підручників і довідкових матеріалів, виконання алгоритмічних завдань, проведення експериментів, аналіз незнайомих ситуацій, створення власної інтерпретації нової інформації, а також написання курсових і дипломних робіт.

У ході самостійної роботи студент має оволодіти базовими прийомами її ефективного планування; вміти визначати пізнавальні завдання та обирати шляхи їх вирішення; здійснювати точний і своєчасний контроль за правильністю виконання; коригувати власні дії при потребі; вдосконалювати навички застосування теоретичних знань на практиці; аналізувати результати діяльності, порівнювати їх із попередніми досягненнями та визначати способи усунення виявлених недоліків у подальшій роботі.

Потреба в самостійному навчанні студентів стає дедалі актуальнішою, адже вона напряму впливає на якість засвоєння знань, що є важливими як у межах освітнього процесу, так і в професійній діяльності. Метою дослідження є визначення психологічних чинників, які викладачі застосовують для стимулювання самостійного навчання – з акцентом на індивідуальний підхід і удосконалення оцінювання знань. Для досягнення цієї мети вико-

ристовуються загальнонаукові методи, зокрема аналіз наукової літератури, синтез основних положень, а також індукція й дедукція, що сприяють формуванню нових теоретичних висновків і практичних рекомендацій.

Початок навчання у закладі вищої освіти супроводжується зміною звичних умов для студента, зокрема зменшенням зовнішнього контролю за його діяльністю та трансформацією навчального процесу, коли аудиторні заняття становлять лише частину освітнього часу. У зв'язку з цим студенту необхідно опановувати значну частину матеріалу самостійно. Це стимулює формування внутрішньої мотивації до систематичного поповнення знань та здобуття навичок орієнтування в потоці інформації під час розв'язання нових інтелектуальних завдань. Такі здібності особливо важливі як для навчання у ЗВО, так і для подальшої професійної реалізації. Розвиток цих навичок підтримується активною самостійною роботою, яка включає виконання професійно значущих творчих завдань індивідуально та в команді. Сучасні процеси реформування освіти в Україні акцентують увагу на необхідності розширення обсягу самостійної роботи студентів та підвищення її значущості. У зв'язку з цим пріоритетним завданням стає розвиток відповідних компетентностей, що найефективніше формуються під час позааудиторної самостійної діяльності. Такий підхід сприяє глибшому засвоєнню систематизованих знань та формуванню навичок самонавчання, які є важливими в умовах динамічного освітнього середовища.

У процесі модернізації системи освіти особливу увагу приділяють самостійній роботі студентів. Хоча така робота здійснюється під методичним супроводом викладача, вона реалізується без його прямої участі. Навички самостійного навчання формуються ще змалку і розвиваються протягом усього життя. Під час вступу до закладу вищої освіти студенти вже мають певний досвід організації власної діяльності, здобутий у школі, додаткових навчальних закладах, позашкільній активності чи повсякденному житті. Проте рівень вимог до самостійної роботи на цьому етапі зростає, адже вона має на меті не лише засвоєння знань, а й формування складних загальнокультурних та професійних компетентностей [3].

Наукові джерела свідчать, що поняття самостійної роботи тлумачиться по-різному, залежно від мети та характеру дослідження. Водночас загальноновизнано, що вона є базовим інструментом для засвоєння навчального матеріалу в позааудиторний час. Зміст цієї роботи формується відповідно до навчального плану й рекомендацій викладачів. Для її ефективного реалізації необхідно забезпечити студентів навчально-методичними ресурсами – підручниками, посібниками, конспектами, лаборатор-

ним устаткуванням, технічними засобами тощо. У самостійному навчанні важливе місце займає робота з науковими джерелами та періодичними виданнями [1].

Мотивація відіграє ключову роль у забезпеченні активності студентів під час самостійної роботи. Вивчення наукової літератури показує, що науковці трактують мотивацію як складне психічне явище, зміст якого варіюється залежно від цілей дослідження. Найчастіше її розглядають як сукупність внутрішніх факторів, що сприяють активізації та спрямуванню поведінки. У цьому контексті мотивація сприймається як система спонукань, що стимулює діяльність організму та визначає її напрям. Існує також підхід, за яким мотивація розглядається як механізм психологічної регуляції конкретних видів діяльності [7].

Мотивація є ключовою умовою активної самостійної роботи студентів, адже вона стимулює, організовує та надає сенс навчальній діяльності. Проте існує низка психологічних бар'єрів, що перешкоджають її формуванню та знижують ефективність навчання. Серед них:

- *Стереотипність мислення* – студенти виконують завдання без реальної пізнавальної активності, лише під зовнішнім контролем.

- *Надмірні зусилля* – великі обсяги роботи часто не відповідають результатам, що демотивує.

- *Страх бути недооціненим* – відсутність визнання з боку викладача пригнічує бажання працювати.

- *Обрання легкого шляху* – студенти схильні копювати, уникати складних завдань.

- *Соціальний тиск* – активність може викликати негативну реакцію одногрупників.

- *Брак досвіду самостійної роботи* – особливо у першокурсників, які ще не навчилися організації діяльності.

- *Лінь* – небажання долати труднощі пов'язане з відсутністю мотивації [5].

Формування мотивації до самостійної роботи студентів ЗВО можливе завдяки комплексу методів: створенню спеціальної навчальної літератури, забезпеченню технічними засобами, активізації консультативної ролі викладача, вільній комунікації між учасниками освітнього процесу, трансформації традиційних форм занять і впровадженню сучасних технологій. Значну роль у цьому процесі відіграють викладачі та психологи, які допомагають студентам розкрити творчі здібності та визначити напрям особистісного розвитку [9].

Отже, ефективне формування мотивації до самостійної роботи студентів у закладах вищої освіти потребує системного подолання психологічних бар'єрів, які заважають повному розкриттю особистісного, творчого й професійного потенціалу. Провідну роль у цьому процесі відіграють викладачі і

психолог, які на основі індивідуального підходу та вдосконалення системи оцінювання забезпечують мотиваційний супровід навчальної діяльності, орієнтуючись не лише на результат, а й на процес [9].

До ключових психологічних чинників, що впливають на мотивацію студентів до самостійного навчання, належать усвідомлення практичної значущості освіти, можливість самовираження через творчість, визнання особистої важливості в колективі та використання матеріальних стимулів. Ефективність мотиваційного впливу зростає за умов поступового психолого-педагогічного супроводу, адаптованого до особливостей окремих студентів або груп. Такий підхід сприяє формуванню позитивного ставлення до самостійної роботи та дозволяє студентам реалізувати власний потенціал у науковій, творчій і особистісній сферах [8].

Таким чином, завдання вищого навчального закладу – створити максимально сприятливі, комфортні умови для всебічного професійного розвитку особистості та побудови на цій основі базису для успішної кар'єри та самоідентифікації. При створенні таких умов завжди відзначається високий рівень мотивації та прояв активності студентів у навчально-дослідній та науково-дослідній діяльності. З метою забезпечення ефективності такого освітнього середовища необхідно використати системний підхід, у якому буде виражена висока потреба у здобутті знань у студентів та професійна готовність викладачів до інновацій у викладацькій діяльності. На підвищення мотивації у навчанні з боку педагогів можна зазначити кілька рекомендацій.

1. Викладач має доводити актуальність своєї дисципліни та її практичну цінність для майбутньої професії студента. Основне завдання – мотивувати до результативного навчання, показуючи приклади реального застосування знань, умінь і компетентностей у професійній діяльності. Такий підхід сприяє формуванню стійкого інтересу до навчального предмета.

2. Викладач має володіти сучасними методами викладання, перетворюючи лекції на живі діалоги з інтерактивними завданнями, іграми, кейсами та творчими техніками. Важливо обрати найбільш до речу технологію навчання і забезпечити її ефективність. Це дозволяє студентам зануритися в професійне середовище, стимулює інтерес, ініціативу та креативність у навчальному процесі.

3. У навчальному процесі важливо використовувати активні та інтерактивні методи, що підвищують мотивацію й залучення студентів. Серед них – проєктна робота, кейси, дебати, рольові ігри, дискусії, проблемні семінари тощо. Такі формати сприяють розвитку комунікації, креативності, самостійності та відповідального мислення, фор-

мають здатність адаптуватися до змін і приймати обґрунтовані рішення.

4. Для підвищення мотивації до навчання важливо налагодити довірливу взаємодію між викладачем і студентом. Викладач має виступати наставником, підтримувати ініціативу, заохочувати успіхи та зміцнювати впевненість студента у власних силах. Віра в позитивний результат сприяє формуванню інтересу до предмета та стимулює активну навчальну діяльність.

5. Особистісні якості викладача мають значний вплив на мотивацію студентів до навчання. Важливо, щоб педагог був доброзичливим, врівноваженим, відповідальним і справедливим, дотримувався своїх обіцянок та підтримував відкриту комунікацію. Оптимізм викладача сприяє створенню позитивної атмосфери, знижує напруженість і посилює доброзичливість у групі. Демократичний стиль спілкування та індивідуальний підхід допомагають формувати сприятливий психологічний клімат і підтримувати мотивацію студентів.

Важлива місія педагога – вміти організувати та проконтролювати процес навчання. Авторитет педагога є також одним із важливих факторів, що спонукають учнів до навчальної діяльності. Тому кожен педагог повинен прагнути завоювати авторитет у своїх учнів, але це можливо лише чесною та завзятою працею. Від якості підготовки педагога та його особистісних якостей залежить успіх у освітній діяльності.

Висновки. Таким чином, мотивація є одним із ключових чинників, що позитивно впливають на освітній процес та результати навчання. Усвідомлений вибір професії – основа успішного здобуття знань і стимул для самостійного професійного становлення. Основна мета підвищення мотивації до професійного навчання у закладі вищої освіти – організувати освітній процес так, щоб він сприяв розкриттю внутрішнього потенціалу студента та забезпечував найсприятливіші умови для його професійного зростання. На навчальну мотивацію впливають психологічні особливості молодих людей, а також форми організації освітнього процесу, специфіка навчального предмета, методики та технології, що застосовуються, особисті якості викладача, стиль педагогічної діяльності викладача та інші фактори.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кихтюк О. Роль мотиваційних чинників в організаційній поведінці: теоретико-методологічний аналіз. *Psychological Prospects Journal*. Луцьк, 2019. С. 153–155.
2. Винославська О.В., Бреусенко-Кузнєцов О.А., Зликов В.Л., Апішева А.Ш., Васильєва О.С. Психологія: Навчальний посібник. Київ: Фірма "ІНКОС", 2005. 351 с.
3. Гусак Т.М., Малінко О.Г. Підвищення самостійності студентів під час вивчення іноземних мов. *Педагогіка і психологія*, Київ, 2000. 56 с.

4. Керекеша О.В., Осадчий М.Л. Мотивація до навчальної діяльності студентів у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Одеського національного економічного університету. Збірник наукових праць*, 2021. №11–12 (288–289). С. 126–131.

5. Коваленко Н.П., Пономаренко С.В., Поспелова Г.Д., Шерстюк О.Л. Сучасний підхід до викладання навчальних дисциплін в контексті підвищення якості вищої освіти: матеріали 50-ї наук.-метод. конф. викладачів і аспірантів (Полтава, ПДАА, 26–27 лютого 2019 р.). Полтава, 2019. С. 13–16.

6. Коваленко Н.П. Мотивація студентів як запорука успішного професійного розвитку. Полтавська державна аграрна академія, Полтава. *Науково-практичний журнал "Медицина освіти"*. Ужгород, 2020. С. 43–57.

7. Сільвейстр А.М. Мотивація навчальної діяльності студентів нефізичних спеціальностей педагогічного ВНЗ до вивчення курсу загальної фізики. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 108. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. Частина 2. С. 120–124.

8. Томина Н.А., Султанова Т.А. Технологія організації самостійної роботи студентів коледжу, *Молодий учений*, 2018. № 2 (188), С. 148–150.

9. Ярославцева К.В., Смужаниця Д.І. Самостійна робота студента в процесі вивчення іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія "Педагогіка. Соціальна робота"*, 2014. № 30, С. 196–198.

REFERENCES

1. Kykhtyuk, O. (2019). Rol motyvatsiinykh chynnykiv v orhanizatsiinii povedintsi: teoretyko-metodolohichniy analiz [The role of motivational factors in organizational behavior: theoretical and methodological analysis]. *Psychological Prospects Journal*. Lutsk, pp. 153–155. [in Ukrainian].
2. Vynoslavskaya, O.V., Breusencko-Kuznetsov, O.A., Zlyvkov, V.L., Apisheva, A.Sh. & Vasilyeva, O.S. (2005). *Psycholohiia [Psychology]. Textbook*. Kyiv, 351 p. [in Ukrainian].
3. Gusak, T.M. & Malinko, O.G. (2000). Pidvyshchennia samostiinosti studentiv pid chas vyvchennia inozemnykh mov [Increasing students' independence while learning foreign languages]. *Pedagogy and Psychology*, Kyiv, 56 p. [in Ukrainian].
4. Kerekesh, O.V. & Osadchyi, M.L. (2021). Motyvatsiia do navchalnoi diialnosti studentiv u vyshchomu navchalnomu zakladi [Motivation for the educational activity of students in a higher educational institution]. *Scientific Bulletin of the Odessa National Economic University. Collection of Scientific Papers* No. 11–12 (288–289). pp. 126–131. [in Ukrainian].
5. Kovalenko, N.P., Ponomarenko, S.V., Pospelova, G.D. & Sherstyuk, O.L. (2019). Suchasnyi pidkhid do vykladannia navchalnykh dystsyplin v konteksti pidvyshchennia yakosti vyshchoi osvity [Modern approach to teaching academic disciplines in the context of improving the quality of higher education]. *Materialy 50-yi nauk.-metod. konf. vykladachiv i aspirantiv (Poltava, PDAA, 26–27 liutoho 2019 r.)*. – Proceedings of the 50th Scientific-Methodological conference of teachers and postgraduates (Poltava, PDAA, February 26–27, 2019). (pp. 13–16). Poltava, 2019. [in Ukrainian].
6. Kovalenko, N.P. (2020). Motyvatsiia studentiv yak zaporuka uspishnoho profesiinoho rozvytku [Student motivation as a key to successful professional development]. *Poltava State Agrarian Academy*, Poltava. pp. 43–57. [in Ukrainian].

SPECIFIC FEATURES OF THE PERSONALITY-ORIENTED PEDAGOGICAL PROCESS IN PRIMARY GRADES

7. Sylveyst, A.M. (2012). Motyvatsiia navchalnoi diialnosti studentiv nefizychnykh spetsialnostei pedahohichnoho VNZ do vyvchennia kursu zahalnoi fizyky [Motivation of educational activity of students of non-physical specialties of pedagogical universities to study the course of general physics. *Scientific notes. Series: Pedagogical sciences.* Issue 108. Kirovograd, Part 2, pp. 120–124. [in Ukrainian].

8. Tomina, N.A. & Sultanova, T.A. (2018). Tekhnolohiia orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv koledzhu [Techno-

logy of organizing independent work of college students]. *Young Scientist*, No. 2 (188), pp. 148–150. [in Ukrainian].

9. Yaroslavtseva, K.V. & Smuzhanytsya, D.I. (2014). [Independent work of a student in the process of learning a foreign language]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series "Pedagogy. Social Work"*, No. 30, pp. 196–198. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 16.10.2025

UDC 373.3:37.015.3

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.346033>

Aida Zeynalova Babek, Postgraduate Student,
Azerbaijan State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7179-7842>

SPECIFIC FEATURES OF THE PERSONALITY-ORIENTED PEDAGOGICAL PROCESS IN PRIMARY GRADES

The purpose of the study is to identify and substantiate the specific characteristics of personality-oriented pedagogical processes in primary education and to determine the methodological, psychological, and didactic foundations necessary for their effective realization. The research seeks to reveal how the personality-centered approach contributes to the development of the child as an active subject of the learning process, emphasizing individuality, self-expression, and self-realization within the pedagogical environment.

Methodology. The study employs a combination of theoretical and empirical research methods, including the analysis of pedagogical and psychological literature, comparative evaluation of traditional and personality-oriented teaching systems, and synthesis of practical approaches used in modern Azerbaijani primary schools. The research draws upon the pedagogical principles of differentiation, subjectivity, and individual development to construct a model of effective learner-centered education. Particular attention is paid to factors influencing the efficiency of applied pedagogical technologies, such as teachers' professional preparedness, classroom environment, and students' psychological traits.

Theoretical and Scientific Basis. The study is grounded in the theories of humanistic pedagogy and developmental psychology, integrating the conceptual ideas of educators such as Vygotsky, Rogers, and modern Azerbaijani scholars. It rests on the principle that education should be directed not toward the collective but toward the individual learner, thereby enabling the formation of cognitive, emotional, and moral qualities of personality. The research highlights the interrelation between pedagogical interaction, motivation, and the subjective experience of learners in the classroom.

Scientific Novelty. The novelty of the research lies in defining the structural components of the personality-oriented educational process in Azerbaijani primary schools and in proposing a pedagogical model that ensures the integration of individual development, emotional engagement, and cognitive progress. The study demonstrates that the transition from traditional to personality-centered education transforms the role of the teacher—from an information transmitter to a facilitator of learning and personal growth—while establishing a humanistic and developmental learning environment that nurtures self-actualization and creative potential in young learners.

Keywords: personality-oriented education; primary school; pedagogical process; learner-centered approach; individual development; humanistic pedagogy; educational innovation.

Tabl. 2. Ref. 10.

Зейналова Аїда Бабек кизи, аспірантка
Азербайджанського державного педагогічного університету
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7179-7842>

СПЕЦИФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Метою дослідження є виявлення та обґрунтування специфічних характеристик особистісно орієнтованих педагогічних процесів у початковій освіті, а також визначення методологічних, психологічних і дидактичних засад, необхідних для їх ефективної реалізації. Дослідження спрямоване на з'ясування того, як особистісно орієнтований підхід сприяє розвитку дитини як активного суб'єкта навчального процесу, підкреслюючи індивідуальність, самовираження та самореалізацію в педагогічному середовищі.

Методологія. У дослідженні використано поєднання теоретичних та емпіричних методів, зокрема аналіз педагогічної та психологічної літератури, порівняльну оцінку традиційних і особистісно орієнтованих систем навчання, а також синтез практичних підходів, застосовуваних у сучасних азербайджанських початкових школах.

SPECIFIC FEATURES OF THE PERSONALITY-ORIENTED PEDAGOGICAL PROCESS IN PRIMARY GRADES

Дослідження спирається на педагогічні принципи диференціації, суб'єктності та індивідуального розвитку з метою побудови моделі ефективного навчання, орієнтованого на учня. Особлива увага приділяється факторам, що впливають на ефективність застосованих педагогічних технологій, таким як професійна підготовленість учителя, навчальне середовище та психологічні особливості учнів.

Дослідження ґрунтується на теоріях гуманістичної педагогіки та психології розвитку, інтегруючи концептуальні ідеї таких педагогів, як Віготський, Роджерс, а також сучасних азербайджанських учених. Основним принципом є орієнтація освіти не на колектив, а на індивідуального учня, що сприяє формуванню когнітивних, емоційних і моральних якостей особистості. У роботі висвітлюється взаємозв'язок між педагогічною взаємодією, мотивацією та суб'єктивним досвідом учнів у процесі навчання.

Наукова новизна. Новизна дослідження полягає у визначенні структурних компонентів особистісно орієнтованого освітнього процесу в азербайджанських початкових школах і запропонованні педагогічної моделі, що забезпечує інтеграцію індивідуального розвитку, емоційної залученості та когнітивного поступу. У роботі показано, що перехід від традиційної до особистісно орієнтованої освіти трансформує роль учителя – від передавача інформації до фасилітатора навчання й особистісного зростання, створюючи гуманістичне та розвивальне освітнє середовище, яке сприяє самореалізації та розкриттю творчого потенціалу молодших школярів.

Ключові слова: особистісно орієнтована освіта; початкова школа; педагогічний процес; підхід, орієнтований на учня; індивідуальний розвиток; гуманістична педагогіка; освітні інновації.

The Personality-Oriented Approach in Education. With the strengthening of the process of democratization in society, there is an increasing need for independent and free-thinking individuals who are responsible for their own actions and capable of making well-reasoned decisions when necessary. School education serves as the fundamental basis for meeting this need. The personality-oriented organization of education deepens its content and essence and enhances its role as an important means in shaping the human personality.

In the process of ensuring the personality orientation of education, the focus shifts from society as a whole to the individual learner. Therefore, in recent years, the issue of the development of the learner's personality within the educational process has become particularly relevant.

The flexibility of education serves to create conditions for the development of various groups of children—those who are gifted, as well as those with physical or intellectual disabilities, among others – by organizing separate groups, classes, and schools. However, another approach to realizing the idea of variability in education is also possible. This approach consists of creating a favorable developmental environment within the general education space – an environment that provides each child with multiple opportunities for comprehensive growth according to his or her individual characteristics (Abbasova, 2008, p. 18).

At present, many leading general education schools attach great importance to the use of personality-oriented teaching technologies in classes with young learners. This is directly related to the increasing demands placed on the professional qualities of modern teachers. The reforms carried out to modernize contemporary education simultaneously require educators to implement personality-oriented teaching. Naturally, this approach somewhat contradicts the theoretical positions formed in the traditional educational experience of the existing system. One of the main reasons for this contradiction lies in the conservative attitudes

of participants in the teaching process toward its organization. However, just as time cannot be reversed, it is also impossible to move forward in education without solving the emerging problems of the teaching process. Personality-oriented education is a demand of the time and should occupy an essential place in primary education.

Long-term research by pedagogues and psychologists has made it possible to identify the following fundamental principles underlying personality-oriented learning, which forms the basis of the modern stage of educational development:

- The principle of the uniqueness and value of the individual. This implies recognizing the individuality and uniqueness of each child's abilities and affirming the necessity of constructing an educational process aimed at the maximum development of this individuality (for example, by developing flexible curricula and programs adapted to the learner's individual characteristics).

- The principle of the priority of individual development. This principle regards the process of individual development as the central link in school education (here, education functions not as an end in itself, but as a means of personal development).

- The principle of focusing on the "zone of proximal development". This principle involves ensuring an accessible level of difficulty for mastering the material with each learner, classifying the learner's developmental zone according to individual learning pace and abilities.

- The principle of subjectivity in the educational process. This emphasizes the orientation toward internal rather than external motivation (such as encouragement, interest, or avoidance of punishment) and ensures the child's freedom to choose areas of engagement in the organization of school life.

- The principle of emotional and value orientation. This principle ensures the unity of feeling and thought in the pedagogical process (maintaining a system of trustful relationships, constructing curricula aimed at

SPECIFIC FEATURES OF THE PERSONALITY-ORIENTED PEDAGOGICAL PROCESS IN PRIMARY GRADES

the integration of knowledge and the creation of a unified emotional worldview).

- The principle of the formation of personal knowledge. This affects the didactic effectiveness of knowledge formation (using various pedagogical situations focused on the application of interdisciplinary knowledge) (Hasanov & Aghayev, 2007, p. 95).

An educational process based on these principles accepts the child as he or she is, perceives the learner as an integrated personality, and assists in the formation of a free, developed, educated, and responsible individual. A number of modern pedagogical technologies play a significant role in enhancing the efficiency of teaching in primary grades. The effectiveness of using such technologies depends on various objective and subjective factors. Every teacher's ability to consider and correctly assess the influence of these factors significantly determines the efficiency of the pedagogical process. A group of psychologists and educators (A. Alizade, M. Hamzayev, R. Aliyev, N. Kazimov, M. Ilyasov, A. Mehrabov, et al.) have identified the following objective factors:

- The presence of concrete pedagogical and educational goals aimed at developing creative thinking and communicative skills (problem-based learning, brainstorming, dialogical learning, discussions, etc.);

- The distinct characteristics of the subject content (the correspondence of technologies to the topic's content – for example, communicative dialogue, simulation, and role-playing are particularly effective for teaching “Azerbaijani Language”);

- The broad use of problem-based approaches, research-based learning, creative projects, communication and dialogue technologies, group learning, and ICT integration;

- Consideration of learners' individual characteristics (ensuring that tasks correspond to each child's individual abilities and skills), creating comfort for every learner in the process;

- The provision of methodological, didactic, and material-technical resources;

- The compliance of classroom conditions with current requirements, including the qualitative and quantitative composition of learners, etc.

In personality-oriented education, the teacher's activity is directed toward solving organizational, methodological, and educational tasks required in a dynamic teaching environment. The teacher implements the educational process while maintaining “subject–subject” interactions, preparing optimal pedagogical “decisive moments” for each individual. The success of mastering new educational content depends largely on how well the material is adapted to the age, interests, and inclinations of primary school learners.

At the present stage of social development, the effective resolution of pedagogical problems depends on the completeness and quality of preparation for

professional activity. This helps modern teachers adapt more quickly to their work environment, adopt a sound pedagogical and civic position, and purposefully apply pedagogical knowledge and skills in their practice. It also enables them to identify the key directions of pedagogical activity, perform their professional duties, and select and apply appropriate methods and tools of education. The efficiency of existing teaching materials is thus acquiring increasing scientific and pedagogical significance (Ilyasov, 2021).

The *State Strategy on the Development of Education in the Republic of Azerbaijan* states:

“At all levels of the education system, teachers' knowledge, skills, and professional competence must be raised in accordance with modern requirements, and the quality of their professional performance must be improved” (State Strategy on the Development of Education in the Republic of Azerbaijan, 2013).

Education plays a vital role in the formation of the learner's personality. Proper use of its potential has a strong influence on the individual, fostering qualities such as humanism, diligence, respect for the environment, patriotism, civic consciousness, friendship, and solidarity. From this perspective, it is essential to consider all structural elements of the teaching process in personality-oriented education, including its objectives, principles, content, methods and tools, forms of instruction, and expected outcomes.

In a personality-oriented lesson, the process must be purposeful and the topic aligned with contemporary realities. Pedagogical regularities such as consciousness, activity, age-appropriateness, individualization, the development of knowledge, skills, and habits, confidence, mutual respect and responsibility, systematicity, open-mindedness, humanism, and personal example must be observed (Hasanov & Aghayev, 2007, p. 97).

Research shows that the primary school age represents a starting point in an individual's self-awareness and the formation of his or her position in both education and life. Since it is difficult for a child to complete tasks independently during this stage, providing support is especially crucial for the formation and development of the learner's personality.

The personality-oriented approach in primary education has several distinctive features. Paying attention to each student's characteristics implies not only focusing on individual direction but also personalizing the learning process. During this process, the teacher adapts the educational environment to the child's traits, modifying pedagogical influences accordingly. The possibility of choice within the learning process is a defining feature of personality-oriented teaching, while differentiation also plays an important role.

Differentiated education allows for the effective resolution of the issue of quality education for all learners. Yet, one of the main tasks of modern

SPECIFIC FEATURES OF THE PERSONALITY-ORIENTED PEDAGOGICAL PROCESS IN PRIMARY GRADES

schooling remains the comprehensive development of personality, which is directly linked to the implementation of personality-oriented education.

An analysis of personality-oriented educational concepts reveals several advantages of this system:

1. Personality-oriented education aims to meet the needs and interests of the child more fully than those of state and public institutions.

2. In this approach, the teacher focuses not on forming socially typical characteristics in students but on developing their unique personal qualities – ensuring the cultivation of individuality and taking into account personal interests and needs.

3. This approach transforms the teacher – student relationship into a subject–subject interaction, redistributing roles and authority within the learning process.

Accordingly, the key elements in the organization of personality-oriented learning include:

- Individuality – the uniqueness of a person or group that distinguishes them from others;

- Personality – a system of enduring yet evolving qualities that characterize the social essence of an individual;

- Self-actualizing personality – a person who consciously and actively strives to realize his or her full potential;

- Self-expression – the process of developing and manifesting one’s unique abilities and qualities;

- Subject – an individual or group capable of

conscious and creative activity in understanding and transforming reality;

- Subjectivity – the degree of freedom and activity an individual or group demonstrates in choosing and carrying out their actions;

- The “Self” concept – a system of ideas an individual holds about themselves, reflecting their interactions with others and their attitude toward life;

- Choice – the ability of an individual or group to select the most favorable option for self-expression;

- Pedagogical support – teacher activity aimed at providing preventive and practical assistance to students in resolving personal issues related to health, communication, learning progress, and life or career self-determination (Jabrayilov, 2011; Ismayilov, 2008).

A teacher’s understanding of the essence and structure of personality-oriented learning enables them to model and structure their educational activities in a more purposeful and effective manner. It also facilitates the self-development and support of the child’s personality, individuality, and subjectivity.

Personality-oriented education represents a type of learning process in which the teacher and learner act as active, central participants. The main purpose of this process is to serve the formation and development of the learner’s personality, taking into account his or her individuality, inner world, and system of values.

In summary, the basic structure of personality-oriented learning can be presented as shown in Table 1.

Table 1. Key components of person-centered learning

Content	Principles	Methods	Forms
Individuality	Self-actualization	Dialogue	Lesson:
Personality	Individuals	Game	Creativity
Self-actualizing personality	Subjectivity	Reflexive	Conflict
Self-expression	Choice	Pedagogical support	Role play
Subject	Creativity	Diagnostic	Competition
Subjectivity	and success	Creating a situation of	KVN
I – concept	Trust and support	choice and success	Exhibition
Choice			Excursion
Pedagogical			Homework workshops
Support			Elective subjects
			Extracurricular activities

One of the most important elements of learner-centered education is the compatibility of teaching with the student’s cognitive mechanisms, as well as their cognitive and mental strategies. It is well known that the primary form of implementing learner-centered instruction for younger students is the lesson itself.

In didactics, the lesson is considered the fundamental form of organizing instruction. The dynamics of the student’s cognitive functions are most clearly manifested in the course of the lesson, which is also observable within learner-centered educational processes.

Experience and the results of research show that, when implementing learner-centered education in primary grades, it is essential to adhere strictly to certain pedagogical and psychological requirements in every lesson (Ilyasov, 2021):

- identifying the learner-centered potential and functions of the lesson during the planning stage and defining the corresponding activities;

- developing the technology to realize the learner-centered function of the lesson;

- directing the identified potential toward the emotional and moral development of students during the lesson process;

SPECIFIC FEATURES OF THE PERSONALITY-ORIENTED PEDAGOGICAL PROCESS IN PRIMARY GRADES

- taking into account students' individual psychological characteristics, interests, and needs;
- employing methods and styles that influence students' emotional and motivational spheres;
- fostering positive attitudes toward learning among students;
- ensuring a humanistic atmosphere, optimism, respect for the student's personality, and genuine interest in personal development;
- creating a developmental and instructional environment in the classroom, as well as a positive pedagogical and psychological climate conducive to learning and growth.

The goal of a learner-centered lesson is to create conditions that foster the revelation and development of a student's personal characteristics, as well as the formation of qualities that contribute to personal growth (Abbasova, 2008). To achieve this, the following methods and means are deemed necessary:

- using diverse forms and methods of organizing learning activities that enable students to express their subjective abilities;
- creating an environment that stimulates each student's interest;
- encouraging students to express their thoughts freely and complete tasks without fear of making mistakes, using positive communicative influences to sustain motivation;
- incorporating materials that allow students to demonstrate their subjective experiences;
- evaluating students' performance not only by outcomes (right or wrong answers) but also by the process of achieving them;
- encouraging students to find their own ways of solving problems and to analyze them collaboratively;
- creating pedagogical situations that allow every student to demonstrate initiative and independence, and providing opportunities for natural self-expression.

The idea behind a learner-centered lesson is to maximize the impact of the educational process on the development of the student's individuality. In other words, the lesson should be organized and structured in such a way that:

1. students' interests are addressed and opportunities for their development are created;
2. students' creative abilities, self-development, and self-improvement skills are nurtured;
3. students' worldviews and life experiences are enriched through the acquisition of practical knowledge, skills, and habits;
4. students' independence, initiative, creativity, and activity are cultivated (Jabrayilov, 2011).

To ensure learner-centered education in primary grades, the life experiences, knowledge, skills, and habits already possessed by younger students must serve as the foundational base for instruction and be effectively utilized in the pedagogical process. Stu-

dents' subjective experiences should not be neglected; rather, they should be activated and made relevant.

According to Mehrabov (2006), the actualization of students' subjective experiences refers to "the set of teacher's actions aimed at stimulating the child's desire to use previously acquired knowledge, skills, and abilities in a particular learning context" (pp. 33–40).

Learner-centered education does not produce immediate or comprehensive results. Just as the effects of moral education take time to manifest, the outcomes of learner-centered teaching may not appear instantly. Nevertheless, its realization encompasses all stages of the pedagogical process (Hamzayev, 2003). For this reason, it is important for primary school teachers to take the following points into account:

1. ensuring that students consciously assimilate what they have learned;
2. providing integration between theoretical knowledge and practical activities;
3. developing students' abilities to reason and express opinions about what they have learned;
4. cultivating the skills to assess and evaluate events and processes;
5. using exercises to further develop positive qualities that have already emerged, among others.

In pedagogical theory and practice, traditional education either fails to recognize the significance of students' subjective experiences or views them as insignificant, erroneous, and as obstacles to the process of "knowledge acquisition." In contrast, learner-centered instruction positions the student as the bearer of subjective experience, which is regarded as original, valuable, unique, and personally meaningful (Ismayilov, 2008).

When comparing the foundations of traditional and learner-centered lesson design, it becomes clear that traditional lessons follow the classical typology of knowledge transmission. "In the traditional system, certain lessons are aimed at forming new knowledge, reinforcing and improving it, generalizing and systematizing it, and testing the mastery and formation of relevant skills and abilities" (Isgandarov, 2001, p. 68). The passive role of the student in the traditional approach is evident, as the student is treated as an object upon which pedagogical influences are exerted.

In contrast, the learner-centered lesson places the student's personality at the forefront, directing the entire pedagogical process toward personal development. Here, the synthesis of the younger student's mental, intellectual, and moral development is achieved. For this, the teacher must pay special attention to creating stimuli that deepen students' acquired knowledge, strengthening interpersonal relations between teacher and students as well as among students themselves, ensuring the positive intellectual, moral, and psychological effects of the learning process, and fostering an environment that reveals and develops students' potential abilities.

**SPECIFIC FEATURES OF THE PERSONALITY-ORIENTED PEDAGOGICAL PROCESS
IN PRIMARY GRADES**

Each specific lesson consists of certain stages. According to Hamzayev (2003), at each stage the teacher utilizes knowledge sources, methods, techniques, teaching aids, and forms of educational activity that correspond to the lesson's objectives. However, unlike the traditional lesson, the foundation of a learner-centered lesson is not its stages, but rather the learning situation. A key feature of the learner-centered lesson is the reciprocal interaction between the teacher and the students. Comparing the activities of teachers who conduct traditional and learner-centered lessons, significant differences can be observed, as illustrated in the table below (Mardanov, 2001).

In traditional instruction, the teacher takes control of most of the lesson, while during frontal teaching, students are given only a small opportunity to respond. Typically, classroom communication consists of the teacher proposing—or compelling—students to complete tasks in accordance with the requirements of the curriculum. However, for students to be able to choose tasks that interest them more in terms of content, type, and form, the teacher should use frontal methods only for informational purposes (i.e., directive and content-oriented guidance) and rely primarily on individual methods (all forms of independent and group work; Author, 2025, p. 10).

Table. 2 Characteristics of teacher activity in traditional and personality-oriented lessons

In a traditional lesson, the teacher:	In a personality-oriented lesson, the teacher:
1. Teaches all children the assigned amount of knowledge, skills and habits.	1. Helps each child to effectively accumulate his own personal experience.
2. Determines educational tasks, the form of children's work and shows them an example of the correct fulfillment of tasks.	2. Offers children a choice of various educational tasks and forms of work, encourages children to independently search for ways to solve these tasks.
3. Tries to interest children in the educational material he offers.	3. Try to identify the real interests of children and coordinate the selection and organization of educational material with them.
4. Conducts individual lessons with children who are lagging behind or more prepared.	4. Conducts individual work with each student.
5. Plans and directs children's activities.	5. Helps children plan their activities.
6. Evaluates the results of children's work, notes and corrects mistakes.	6. Encourages children to independently evaluate the results of their work and correct mistakes.
7. Establishes rules of conduct in the classroom and monitors their observance by children.	7. Teaches children to independently develop rules of behavior and monitor their observance.
8. Resolves conflicts between children: encourages those who are right, punishes those who are guilty.	8. Encourages children to discuss conflict situations that arise between them and independently look for ways to resolve them.

In learner-centered instruction, cooperation, interaction among participants of the educational process, the elevation of students to the level of active subjects in learning, and a stronger focus on personality formation collectively constitute the integral image of this type of lesson. This image helps the teacher to organize instructional activities more consciously and purposefully, focusing on the development of students' individuality and creative potential.

Criteria for Effective Learner-Centered Lessons.

The criteria of effectiveness for a learner-centered lesson may be summarized as follows:

- Considering the preparedness level of both the class and individual students during the lesson.
- Making extensive use of problem situations, modern teaching methods, and creative tasks.
- Maintaining a motivating attitude toward students' work regardless of their level of achievement.
- Ensuring a positive psychological climate and

emotional atmosphere in the classroom.

- Fostering students' self-assessment skills.
- Taking into account students' interests and needs, and providing conditions for independent work.
- Promoting the independent application of acquired knowledge and guiding students toward self-development.
- Creating real opportunities for students to express their opinions and expand their creative independence.
- Encouraging reflection on the nature of questions and results obtained, and organizing their analysis and discussion.
- Striving for well-reasoned answers from students and conducting analysis of both correct and incorrect responses.
- Providing justification for the assessment given to students, explaining why a particular grade was assigned instead of another.

**SPECIFIC FEATURES OF THE PERSONALITY-ORIENTED PEDAGOGICAL PROCESS
IN PRIMARY GRADES**

- Ensuring the active participation of all students in discussions.

The Role of the Lesson in Personal Development.

The unique development of a student's personality primarily takes place within their main activity—learning—where the lesson serves as the core organizational form. Since the principal goal of a learner-centered lesson is to create conditions for the revelation of the student's individuality, teacher-student cooperation in such lessons must be based on mutual trust and support.

In constructing the teaching process, the fundamental principles and ideas of humanistic pedagogy and psychology must be taken into account. Lessons should correspond to each child's abilities, respect their individuality, and serve the comprehensive development of their personality in various dimensions—cognitive, intellectual, moral, psychological, and physical.

ЛІТЕРАТУРА

1. Abbasova G.V. Kiçikyaşlı məktəblilərdə mənəvi inamın formalaşdırılması: Ped. elm. nam. dis. Gəncə, 2008. 137 s.
2. Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası. Azərbaycan müəllimi. 2013, 25 oktyabr.
3. Cəbrayilov İ.H. Şəxsiyyətyönümlü təhsil və vətəndaş cəmiyyəti. İ.H. Cabrayilov. Bakı: Mütərcim, 2011. 216 s.
4. Həsənov A.M., Ağayev Ə.Ə. Pedaqogika. Dərslük. Bakı: Nasir nəşriyyatı, 2007. 496 s.
5. Həmzəyev M.Ə. Pedaqoji psixologiya. Bakı: 2003. 267 s.
6. İlyasov M.İ. Müasir təhsil: ənənədən innovasiyaya. Bakı: Elm və təhsil, 2021. 376 s.
7. İsgəndərov İ. İbtidai sinif müəlliminin stolüstü kitabı. Metodik vəsait. Bakı: Pedaqogika, 2001. 275 s.
8. İsmayilov X.E. Ali məktəb tələbələrinin şəxsiyyətyönümlü təlimi sağlamlığın qorunması amili kimi: Ped. elm. nam. dis. Naxçıvan, 2008. 155 s.
9. Mehrafov A.O. Abbasov Ə.Ə. [və b.] Pedaqoji texnologiyalar. Bakı: Mütərcim, 2006. 282 s.

10. Mərdanov M.C. Azərbaycan təhsili islahat yollarında: uğurlar, problemlər, vəzifələr. Bakı: Təhsil, 2001. 130 s.

REFERENCES

1. Abbasova, G.V. (2008). Kiçikyaşlı məktəblilərdə mənəvi inamın formalaşdırılması [Formation of Moral Faith in Younger Schoolchildren]. *Candidate's thesis*. Ganja, 137 p. [in Azerbaijani].
2. Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası [State Strategy on the Development of Education in the Republic of Azerbaijan]. *Azerbaijani Teacher*, October 25, 2013. [in Azerbaijani].
3. Jabrayilov, I.H. (2011). Şəxsiyyətyönümlü təhsil və vətəndaş cəmiyyəti [Personality-Oriented Education and Civil Society]. Bakı, 216 p. [in Azerbaijani].
4. Hasanov, A.M. & Aghayev, A.A. (2007). Pedaqogika. Dərslük [Pedagogy: Textbook]. Bakı: Nasir Publishing House, 2007. 496 p. [in Azerbaijani].
5. Hamzayev, M.A. (2003). [Pedagogical Psychology]. Bakı, 267 p. [in Azerbaijani].
6. İlyasov, M.I. (2021). Müasir təhsil: ənənədən innovasiyaya [Modern Education: From Tradition to Innovation]. Bakı: Science and Education, 2021. 376 p. [in Azerbaijani].
7. İsgəndərov, I. (2001). İbtidai sinif müəlliminin stolüstü kitabı. Metodik vəsait [A Primary School Teacher's Handbook: Methodological Guide]. Bakı: Pedagogy, 275 p. [in Azerbaijani].
8. İsmayilov, Kh.E. (2008). Ali məktəb tələbələrinin şəxsiyyətyönümlü təlimi sağlamlığın qorunması amili kimi [Personality-Oriented Teaching of University Students as a Factor of Health Preservation]. *Candidate's thesis*. Nakhchivan, 155 p. [in Azerbaijani].
9. Mehrafov, A.O. & Abbasov, A.A. (2006). Pedaqoji texnologiyalar [Pedagogical Technologies]. Bakı: Mütərcim, 282 p. [in Azerbaijani].
10. Mərdanov, M.J. (2001). Azərbaycan təhsili islahat yollarında: uğurlar, problemlər, vəzifələr [Azerbaijani Education on the Path of Reform: Achievements, Problems, and Tasks]. Bakı: Education, 130 p. [in Azerbaijani].

Стаття надійшла до редакції 30.10.2025



“Нехай наші очі бачать в людях найкраще, серця вибачають найгірше, а душі не втрачають віри”.

*Ельчин Сафарлі
сучасний азейбаржанський письменник*

“Çitka meta – perşiy kroyk do bud'y-ykogo dosyazhnen'ny”.

*Вільям Клімент Стоун
американський бізнесмен, меценат*

“Досконалість – це не тоді, коли нічого додати, а тоді, коли нічого відняти”.

*Антуан де Сент-Екзюпері
французький письменник*



Юрій Дем'янчук, аспірант кафедри
інженерії та технологій виробництва
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4748-0721>

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІНФОРМАТИКИ

У статті обґрунтована актуальність проблеми налагодження системи міжпредметних зв'язків на уроках технологій та інформатики в умовах швидкого розвитку інформаційно-технологічного середовища та потреби формування в учнів ключових і предметних компетентностей. Висвітлено процес і основні результати педагогічного експерименту для перевірки висунутої гіпотези про підвищення ефективності освітнього процесу завдяки міжпредметній інтеграції уроків інформатики та технологій. Відображені результати констатувального та контрольного зрізу сформованості предметних компетентностей учнів з інформатики і технологій, що демонструють ефективність впроваджених у практику педагогічних підходів до реалізації міжпредметних зв'язків на уроках технологій та інформатики. Розкрито зміст міжпредметних інтегрованих проєктів з технологій та інформатики, які були реалізовані на формувальному етапі експерименту. На основі аналізу процесу і результатів дослідження визначені педагогічні умови, що забезпечують ефективність міжпредметної інтеграції уроків технологій та інформатики у закладах середньої освіти, до яких віднесено: логічне поєднання навчального матеріалу з інформатики та технологій; застосування методів проєктного навчання; належне матеріально-технічне обладнання кабінетів; організація спільного методичного простору.

Ключові слова: інтеграція; інформатика; міжпредметні зв'язки; технології; педагогічні умови; інтегровані уроки; проєктне навчання; розвиток компетентностей.

Табл. 2. Літ. 8.

Yurii Demianchuk, Postgraduate Student of the
Engineering and Production Technologies Department,
Mykhaylo Drahomanov State University of Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4748-0721>

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE EFFICIENCY OF IMPLEMENTING INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN TECHNOLOGY AND INFORMATION LESSONS

The article substantiates the relevance of establishing a system of interdisciplinary connections in technology and informatics lessons in the context of the rapid development of the information and technological environment and the need to form students' key and subject competencies. Based on a theoretical analysis of scholarly research and the results of an empirical study, the author identifies the pedagogical conditions that ensure the effectiveness of interdisciplinary integration of technology and informatics lessons in secondary schools. The article highlights the process and main results of a pedagogical experiment conducted to test the hypothesis that interdisciplinary integration of informatics and technology lessons increases the efficiency of the educational process. It presents the content of interdisciplinary integrated projects implemented at the formative stage. The findings of the experiment demonstrated a rise in subject competencies and learning motivation among students in the experimental group compared to the control group. In particular, the proportion of students with a high level of knowledge and skills in informatics and technology increased, along with a greater interest in independent work. Based on the collected data, it is concluded that effective implementation of interdisciplinary connections in technology and informatics lessons requires adherence to the following pedagogical conditions: alignment of curricula, teachers' proficiency in related disciplines, application of project-based learning methods, use of modern digital and material resources, and creation of a shared methodological environment. The conclusions emphasize that interdisciplinary integration of technology and informatics aligns with the objectives of the New Ukrainian School and contributes to the development of digital and technological competencies, critical thinking, creativity, and collaboration skills. Further research may focus on expanding the range of integrated projects and developing methodological recommendations for teachers.

Keywords: interdisciplinary integration; informatics; technology; pedagogical conditions; integrated lessons; project-based learning; competencies.

Постановка проблеми. В умовах прискорення інформаційно-технологічного прогресу проблема ефективності навчання з інформатики і технологій в загальноосвітній школі набуває особливої актуальності. При цьому, критерії ефективності розглядаються як

результативна сторона якості освітнього процесу, тобто якість досягнення кінцевої мети, що включає не лише академічну успішність учнів, а й належний рівень розвитку ключових і предметних компетентностей, зокрема вмінь, практичних навичок та здатності до їх застосування в інших галузях [2, 12].

За результатами теоретичного дослідження встановлено, що міжпредметні зв'язки формують структурно-логічну систему між окремими навчальними предметами та об'єднують їх в єдину систему. При цьому формується єдність цілей, функцій, змістових ліній викладання предметів, що сприяє глибшому засвоєнню знань, усуненню дублювання матеріалу, вирішенню проблеми обмеженого часу на вивчення тем. Цілеспрямована система реалізації міжпредметних зв'язків сприяє підвищенню рівня знань завдяки їх системності, зростанню мотивації та пізнавального інтересу учнів до вивчення предметів, що проявляється у прагненні до активної й самостійної роботи як на уроках, так і в позаурочний час.

Разом з тим, під час реалізації запропонованої моделі міжпредметної інтеграції уроків технологій та інформатики може виникати низка труднощів: тривала підготовка в умовах нестачі часу, необхідність розробки сценарію, а не лише плану чи конспекту, недостатня розробленість методик, алгоритмів організації та проведення інтегрованих уроків, що змушує вчителів діяти інтуїтивно й навчатися на власних помилках. Саме тому необхідно було провести експериментальне дослідження і визначити педагогічні умови впровадження міжпредметної інтеграції, які сприяють підвищенню ефективності навчального процесу на уроках технологій та інформатики.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У сучасному освітньому просторі України тема міжпредметної інтеграції розглядається переважно в рамках STEM-освіти та є предметом наукових досліджень. Зокрема, Я. Онищенко і В. Січкар (2023) у своїй статті подають теоретичне обґрунтування педагогічних переваг міжпредметної інтеграції в рамках STEM-освіти, серед яких розвиток критичного мислення, творчого вирішення проблем, командної роботи [6]. У статті І. Хараджян та І. Агафонові (2023) проаналізовані механізми інтеграції дисциплін у STEM-контексті [8]. У дослідженні М. Бенедисюк, Д. Вербівського і О. Усатої здійснена спроба довести, що реалізація міжпредметної інтеграції на уроках інформатики відкриває можливості для вільного і свідомого вибору учнями змісту навчання й формування індивідуальної траєкторії розвитку, а також створення умов для підвищення у дітей мотивації до навчання [1]. Дослідження В. Конофольської розкриває перспективні шляхи впровадження інтегрованих занять, шляхом об'єднання окремих окремих тем різних навчальних дисциплін з інформатикою, зокрема математики, біології, хімії, географії, фізики і зарубіжної літератури [5]. Попри значну увагу до даної проблеми у науковому полі не знаходимо результатів емпіричних досліджень, які б підтвердили або спростували ефективність використання педагогіч-

них підходів до реалізації міжпредметної інтеграції уроків технологій та інформатики.

Мета статті полягає у висвітленні результатів дослідження та обґрунтуванні педагогічних умов, що забезпечують ефективність міжпредметної інтеграції на уроках технологій та інформатики у закладах середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. В рамках педагогічного дослідження нами була висунута гіпотеза про те, що налагодження системи міжпредметних зв'язків на уроках інформатики і технологій шляхом інтеграції їх тематичного змісту сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу у середній школі [3, 244].

У процесі розробки структури моделі педагогічної технології ми враховували, що у кожному конкретному випадку реалізація міжпредметних зв'язків може мати свої відмінні риси. Крім того, міжпредметні зв'язки та міжпредметна інтеграція взаємопов'язані, а основою їх проектування виступає зміст навчальних предметів та процес освітньої діяльності. Реалізація міжпредметної інтеграції передбачає виконання педагогічних умов: узгодженість навчальних планів та програм, аналітичне планування, оволодіння вчителями знаннями із суміжного предмету, проектування інтегрованих уроків, їх практична реалізація, рефлексивне оцінювання результатів [4, 93].

У структурі розробленої нами моделі реалізації міжпредметних зв'язків на уроках інформатики і технологій ключові позиції займають: учні з їхніми особистісними характеристиками, інтегровані проекти з інформатики та технологій, очікувані результати навчання, а також контроль. Зазначимо, що поточний контроль необхідний швидкого оцінювання ефективності педагогічної технології та її своєчасного коригування. Перелік інтегрованих тем з інформатики та технологій визначався шляхом цілеспрямованого співробітництва вчителів цих навчальних предметів. Системоутворюючим елементом інтеграції у представленій моделі є навчальні проекти, які повною мірою реалізують практико-орієнтований підхід у навчанні. Вибір та узгодження тем, за якими були реалізовані інтегровані проекти, здійснювалися у процесі спільного глибокого аналізу навчальних програм обох предметів, визначення цілей, очікуваних результатів, а також змісту навчання з технологій та інформатики.

Результати цього аналізу дозволили вчителям визначити розділи та теми з предметів, які мають близькі цілі, завдання та зміст навчання. Такими темами з інформатики були визначені: у 5 класі – “Алгоритми і програми для роботи з графікою”; у 6 класі – “Об'єкти та моделі”, “Комп'ютер як інструмент”; у 7 класі – “Цифрова творчість”.

В рамках планування і реалізації інтегрованих проектів особливий акцент було зроблено на ство-

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ НА УРОКАХ
ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІНФОРМАТИКИ**

ренні реального продукту під час уроків технологій з використанням цифрових інструментів на уроках інформатики. У 5 класі учні працювали над проектом “Мій орнамент у вишивці”. На уроках інформатики вони створювали у графічному редакторі ескізи декоративних орнаментів у національному стилі, після чого на уроці технологій відтворювали їх в матеріалі. Реалізація цього проекту на меті одночасно розвиток у дітей технологічних (уміння створювати ескізи, застосовувати декоративні техніки оздоблення) й інформаційно-цифрових компетентностей (навички роботи з графічним редактором, використання інструментів для малювання). У 6 класі учні розробляли проект “Еко-будинок”. Спочатку вони проектували його у середовищі 3D моделювання, а потім створювали з картону або інших матеріалів макет енергоефективного житла. Такий проект мав на меті сприяти розвитку просторового мислення учнів та формуванню в них уявлення про сучасні технології моделювання. Ще одним проектом у 6 класі стала “Наша майстерня”. Під час роботи над проектом учні виготовляли прості вироби побутового призначення (наприклад, підставку для телефону чи органайзер для письмового приладдя), а на уроках інформатики у середовищі текстового процесора створювали інструкційні картки з їхнього виготовлення, а також застосовували засоби комп’ютерної графіки для розробки реклами свого продукту. У 7 класі було обрано проект “Шкільний інноваційний продукт”, що передбачав створення корисних речей для школи (наприклад, контейнер для збору батарейок, елемент для оформлення класу). При цьому, на інформатиці учні готували мультимедійну презентацію чи коротке промовідео, у якому демонстрували процес виготовлення та пояснювали значення виготовленого виробу.

На практиці встановлено, що однією з причин слабого інтересу учнів до вивчення інформатики є недостатність практико-орієнтованих завдань у навчальному процесі. Поданий перелік міжпредметних проектів мав на меті вирішити цю проблему за рахунок того, що практичний зміст інформатики застосовується під час розробках прикладних проектів з технологій. Для тісного взаємозв’язку

між предметами і можливості реалізації визначених проектів вчителями був складають єдиний тематичний план та календар проведення окремих етапів проектної роботи.

З метою перевірки висунутої гіпотези дослідження була проведена дослідно-експериментальна робота у 2023–2025 рр. на базі закладів середньої освіти м. Києва – школа І-ІІІ ступенів №70 Шевченківського району м. Києва і приватний заклад загальної середньої освіти “Міжнародний арт ліцей імені Сальвадора Далі”. До експерименту були залучені 136 учнів 5–7 класів. До експериментальної групи увійшло 62 учні, відповідно до контрольної групи – 74 учні. Навчання з інформатики і технологій проводилося за модельними навчальними програмами для 5–9 класів Нової української школи різних авторів, зокрема з інформатики за програмами Н. Морзе і ін., Й. Ривкінда і ін., І. Завадського і ін., а навчання з технологій за модельними програмами А. Терещука і ін., В. Татушинського, В. Гашака. При цьому учні, що увійшли до експериментальної групи навчалися за умов міжпредметної інтеграції інформатики та технологій. Для діагностики ефективності навчання використовувалися критерії академічної успішності, виражені як знання, ступені розвитку умінь та навичок відповідно до очікуваних освітніх результатів.

Діагностичний комплекс включав засоби оцінювання якості розв’язування на уроках технологій навчальних завдань, виконання домашніх завдань, захисту проектів, а також виконання тестових завдань під час проміжного оцінювання. Для оцінювання результатів навчання з інформатики були використані тестові завдання для виявлення рівня сформованості знань та вмінь за опрацьованими розділами. Також проводився аналіз рівня мотивації учнів до вивчення навчального матеріалу інформатики та технологій із застосуванням методики вивчення мотивації учнів (за Н. Калініною та М. Лук’яною) [7, 64].

На констатуючому етапі експерименту серед учнів обох груп була проведена первинна діагностика сформованості предметних компетентностей з інформатики та технологій. Її узагальнені результати представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати констатувального зрізу сформованості предметних компетентностей учнів з технологій та інформатики

Група	К-ль учнів	Рівні з технологій				Рівні з інформатики			
		Поч.	Сер.	Дост.	Вис.	Поч.	Сер.	Дост.	Вис.
КГ	74	28 (37,8%)	22 (29,7%)	14 (18,9%)	10 (13,5%)	21 (28,4%)	27 (36,5%)	10 (13,5%)	16 (21,6%)
ЕГ	62	18 (29%)	22 (35,5%)	13 (21%)	9 (14,5%)	14 (22,6%)	24 (38,7%)	13 (21%)	11 (17,7%)

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ НА УРОКАХ
ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІНФОРМАТИКИ**

На даному етапі у обох груп було виявлено переважно початковий і середній рівні формування предметних компетентностей з технологій, що у сумі становило 64,5 % серед учнів експериментальної і 67,6 % серед учнів контрольної групи. При цьому, з інформатики сума показників початкового і середнього рівнів для експериментальної групи становила 61,3%, а для контрольної – 64,9 %. Результати оцінювання рівня мотивації учнів до навчання на даному етапі корелювалися з резуль-

татами оцінки сформованості компетентностей, що свідчить про тісний взаємозв'язок між високим рівнем розвитку мотивації в учня до навчальної діяльності та ефективністю засвоєння ним знань й наскрізних умінь.

Після завершення формувального експерименту було проведено повторне тестування обох груп з використанням засобів первинної діагностики сформованості предметних компетентностей, узагальнені результати якої подано у таблиці 2.

Таблиця 2

Результати контрольного зрізу сформованості предметних компетентностей учнів з технологій та інформатики

Група	К-ть учнів	Рівні з технологій				Рівні з інформатики			
		Поч.	Сер.	Дост.	Вис.	Поч.	Сер.	Дост.	Вис.
КГ	74	27 (36,5%)	24 (32,4%)	13 (17,6%)	10 (13,5%)	20 (27%)	28 (37,8%)	11 (14,9%)	15 (20,3%)
	Δ	-1,3%	+2,7%	-1,3%		-1,4%	+1,3%	+1,4%	-1,3%
ЕГ	62	11 (17,7%)	18 (29%)	19 (30,6%)	14 (22,6%)	9 (14,5%)	16 (25,8%)	20 (32,3%)	17 (27,4%)
	Δ	-11,3%	-6,5%	+9,6%	+8,1%	-8,1%	-12,9%	+13,3%	+9,7%

За результатами діагностики на цьому етапі дослідження стало очевидно, що різниця між групами посилилася. Позитивна динаміка сформованості предметних компетентностей в експериментальній групі значно зросла у порівнянні з контрольною групою. До прикладу, кількість учнів експериментальної групи з високим рівнем зросла на 8,1 % з технологій і на 9,7 % з інформатики, при цьому в контрольній групі наприкінці експерименту спостерігалось зниження даного показника.

Систематичне спостереження і підсумкове оцінювання рівня мотивів до навчання дозволило виявити, що мотивація в учнів експериментальної групи зростала упродовж всього періоду реалізації формувального експерименту. Разом з тим, в учнів контрольної групи мотивація переважно знаходилась на сталому рівні.

На основі аналізу результатів формувального експерименту встановлено, що для якісної реалізації системи міжпредметних зв'язків з інформатики та технологій традиційних підходів до проектування інтегрованих занять недостатньо. Наприклад, цілепокладання та аналіз змісту інтегрованих предметів необхідно проводити на початкових етапах реалізації інтеграції, оскільки саме поставлені цілі визначають підсумковий результат, а міжпредметний зміст визначає завдання розробки міжпредметної навчальної програми, матеріалів для контролю та інших етапів інтеграції. Таким чином, алгоритм

реалізації міжпредметної інтеграції змісту навчання з інформатики та технологій має передбачати:

- 1) визначення та узгодження навчальних цілей, що відображають ключові знання, уміння та навички з технологій та інформатики відповідно до Держаного стандарту;
- 2) вибір та узгодження загальних для обох предметів модулів, розділів, тем та дидактичного змісту, складання переліку міжпредметних проєктів та тематичного плану із зазначенням відведеного навчального часу;
- 3) розробка міжпредметних інтегрованих проєктів, методів активного навчання у контексті міжпредметних практичних робіт та групових проєктів;
- 4) створення завдань і матеріалів для поточного й контрольного оцінювання рівнів досягнення учнями поставленої освітньої мети;
- 5) планування та складання плану міжпредметних уроків, в рамках яких учні будуть працювати над інтегрованими проєктами в комп'ютерних класах та навчальній майстерні;
- 6) проведення навчальних занять з інформатики та технологій в інтегрованій формі;
- 7) оцінка ефективності навчального процесу на основі аналізу результатів тестування, оцінки навчальних проєктів учнів, опитування щодо задоволеності учнів, спостереження за навчальним процесом, рефлексії;
- 8) коригування педагогічної технології з ураху-

ванням міжпредметної інтеграції залежно від результатів навчання.

Впровадження міжпредметної інтеграції на уроках технологій та інформатики потребує створення комплексу педагогічних умов, які забезпечують цілісність освітнього процесу й практико-орієнтований характер навчання. До таких умов належать: логічне поєднання навчального матеріалу з інформатики та технологій, шляхом створення інтегрованих модулів і завдань, що передбачають одночасне використання цифрових інструментів і практичних умінь; застосування методів проектного навчання, групових форм роботи та інтерактивних технологій, що забезпечать активну участь учнів у процесі створення проектних продуктів; доступ до комп'ютерної техніки, програмного забезпечення для роботи з текстами, графікою, 3D-моделями, а також наявність потрібних матеріалів і належного обладнання для уроків технологій; організація спільного методичного простору, у якому педагоги можуть обмінюватися досвідом і розробляти інтегровані навчальні проєкти. Забезпечення цих умов сприятиме підвищенню ефективності навчального процесу, формуванню в учнів як технологічних, так і цифрових компетентностей, необхідних для самореалізації в майбутньому.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що реалізація системи міжпредметних зв'язків на уроках технологій та інформатики є дієвим засобом підвищення ефективності освітнього процесу в закладах середньої освіти. Практична апробація впровадження у освітній процес інтегрованих проєктів у 5–7 класах довела їхню результативність: учні не лише виготовляли реальні вироби та макети, а й навчалися презентувати їх із застосуванням цифрових ресурсів, набули навички створення 3D моделей та мультимедійних продуктів. Це забезпечило розвиток як технологічних, так і цифрових компетентностей, що відповідає завданням Нової української школи та світовим освітнім тенденціям.

У результаті експериментальної роботи було доведено, що інтеграція змісту цих навчальних предметів сприяє формуванню в учнів цілісного бачення взаємозв'язку між практичною діяльністю та цифровими технологіями, посилює їхню мотивацію до навчання, розвиває критичне мислення, креативність та навички співпраці. При цьому, визначені педагогічні умови створюють оптимальне середовище для реалізації інтегрованих навчальних проєктів у закладі освіти.

Отже, реалізація міжпредметних зв'язків на уроках технологій та інформатики має значний потенціал для удосконалення освітнього процесу, формування ключових компетентностей і підготовки учнів до життя в умовах цифрового суспільства. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на

розширення спектру інтегрованих проєктів, розробку методичних рекомендацій для педагогів та оцінку ефективності міжпредметної інтеграції уроків інформатики і технологій у старшій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бенедисюк М.М., Вербівський Д.С., Усата О.Ю. Міжпредметні зв'язки на уроках інформатики в ЗЗСО. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. № 208. С. 86–91. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-208-86-91>
2. Громовий В. Самооцінювання якості роботи закладу загальної середньої освіти: рекомендації. Дніпро, 2019. 87 с.
3. Дем'янчук Ю.В. Модель реалізації міжпредметних зв'язків на уроках інформатики і технологій. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія "Педагогічні науки"*. 2025. № 2. С. 243–248.
4. Жидкова Н. Міжпредметні та внутрішньокурсів зв'язки як засоби формування міжпредметної компетентності на уроках правознавства в учнів 10 класів. *Молодь і ринок*. 2015. № 5. С. 88–94. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2015_5_21.
5. Конофольська В.В. Інтегровані уроки з інформатичною складовою як невід'ємна частина сучасної освіти. *Науковий часопис УДУ імені М. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2020. Вип. 22 (29). С. 166–172. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series2.2020.22\(29\).23](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series2.2020.22(29).23).
6. Онищенко Я., Січкач В. Інтеграція STEM-підходу в освітній процес. *Наукові записки молодих учених*. 2023. № 12. URL: <https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/SNYS/article/view/2059>.
7. Пророк Н.В., Кондратенко Л.О., Манилова Л.М. та ін. Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства : монографія / за ред. Н.В. Пророк. Київ : Видавничий Дім "Слово", 2020. 131 с.
8. Хараджян І.О., Агафонова І.С. Міжпредметна інтеграція при реалізації STEM-проєктів. *Педагогічна серія. Наукові записки К-ПНУ ім. І. Огієнка*. 2023. № 54. С. 111–118. URL: <https://ped-series.kpnu.edu.ua/article/view/296554>.

REFERENCES

1. Benedysiuk, M.M., Verbivskyi, D.S. & Usata, O.Iu. (2022). Mizhpredmetni zviazky na urokakh informatyky v ZZSO [Interdisciplinary connections in informatics lessons in secondary schools]. *Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*, No. 208, pp. 86–91. Available at: DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-208-86-91>. [in Ukrainian].
2. Hromovyi, V. (2019). Samo-otsiniuvannia yakosti roboty zakladu zahalnoi serednoi osvity: rekomendatsii [Self-assessment of the quality of a secondary education institution: recommendations]. Dnipro, 87 p. [in Ukrainian].
3. Demianchuk, Yu.V. (2025). Model realizatsii mizhpredmetnykh zviazkykh na urokakh informatyky i tekhnolohii [Model of implementing interdisciplinary connections in informatics and technology lessons]. *Bulletin of Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University. Series "Pedagogical Sciences"*, No. 2, pp. 243–248. [in Ukrainian].

ПОТЕНЦІАЛ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

4. Zhydkova, N. (2015). Mizhpredmetni ta vnutrishnokurosovi zv'iazky yak zasoby formuvannya mizhpredmetnoi kompetentnosti na urokakh pravoznavstva v uchniv 10 klasiv [Interdisciplinary and intra-course connections as tools for developing interdisciplinary competence in 10th-grade law lessons]. *Youth and market*, No. 5, pp. 88–94. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2015_5_21. [in Ukrainian].

5. Konofolska, V.V. (2020). Intehrovani uroky z informatychnoyu skladovoiu yak nevid'iema chastyna suchasnoi osvity [Integrated lessons with informatics component as an integral part of modern education]. *Scientific Journal of Drahomanov Ukrainian State University. Series 2. Computer-Oriented Learning Systems*, Issue 22 (29), pp. 166–172. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series2.2020.22\(29\).23](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series2.2020.22(29).23). [in Ukrainian].

6. Onyshchenko, Ya. & Sichkar, V. (2023). Intehratsiia STEM-pidkholu v osvitnii protses [Integration of the STEM approach into the educational process]. *Scientific Notes of*

Young Scientists, No. 12. Available at: <https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/SNYS/article/view/2059>. [in Ukrainian].

7. Prorok, N.V., Kondratenko, L.O., Manylova, L.M., et al. (2020). Psykholohichna diahnozyka motyvatsii osobystosti do navchannia v umovakh informatsiinoho suspilstva: monohrafiia [Psychological diagnostics of personality motivation for learning in the conditions of the information society: monograph]. Kyiv, 131 p. [in Ukrainian].

8. Kharadzian, I.O. & Ahafonova, I.S. (2023). Mizhpredmetna intehratsiia pry realizatsii STEM-proektiv [Interdisciplinary integration in the implementation of STEM projects]. *Pedagogical Series. Scientific Notes of Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohienko*, No. 54, pp. 111–118. Available at: <https://ped-series.kpnu.edu.ua/article/view/296554>. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 30.09.2025

УДК 37.018.43:[37.091.12-051:316.4]

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.346142>

Тарас Бзовський, аспірант кафедри сфери обслуговування,
технологій та охорони праці

Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0526-9000>

ПОТЕНЦІАЛ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито можливості використання дистанційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій у закладах передвищої освіти – фахових коледжах. Наголошено на необхідності використання платформи *Google Workspace for Education* та її інструментів – *Google Meet*, *Google Classroom*, *Google Drive*, *Google Forms*. Підкреслено важливість онлайн-ресурсів, віртуальних симуляцій, ситуацій для обговорення та розв'язання кейсів, інтерактивних методик. Розглянуто стратегії професійної підготовки майбутніх фахівців: гейміфікація, віртуальний клас, онлайн-курси, *e-Learning*. Відзначено ефективність платформи “*Moodle*”.

Ключові слова: дистанційні технології; професійна підготовка; майбутній фахівець соціономічного профілю; професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічних професій; *Google Workspace for Education*; стратегії професійної підготовки.

Лім. 12.

Taras Bzovsky, Postgraduate Student of the Service Sector,
Technologies, and Occupational Safety Department,
Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0526-9000>

POTENTIAL OF DISTANCE TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIONOMIC PROFESSIONS IN VOCATIONAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article reveals the possibilities of using distance technologies in the professional training of future specialists in socionomic professions in pre-higher education institutions – professional colleges. In particular, it is emphasized that the use of distance technologies in the educational process contributes to the individualization of learning, the development of digital competence, expanding access to educational resources, and the flexibility of organizing educational activities. The purpose of the scientific work is to reveal the potential of distance technologies in the professional training of future specialists in socionomic professions in pre-higher education institutions. The essence of the concept of “distance learning technologies” is clarified. The emphasis is placed on such distance learning technologies as case technologies, video conferencing technologies, television technologies, computer telecommunication technologies, and combined technologies. The need to use the *Google Workspace for Education* platform in the educational process of professional colleges for the training of future specialists in

ПОТЕНЦІАЛ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

socioeconomic specialties is emphasized. Attention is drawn to the following tools: Google Meet, Google Classroom, Google Drive, and Google Forms. The main components of the platform are described. The effectiveness of the Discord platform, which contributes to the implementation of learning goals during discussions, exercises, and practical tasks, is noted. The importance of Agile technology is emphasized, thanks to which personal qualities are developed in future specialists in socioeconomic professions: responsibility for the result, the ability to establish communication and work in a team. The need to use online resources, virtual simulations, situations for discussing and solving cases, interactive methods that contribute to the exchange of experience and the establishment of partnership interaction, ensuring the formation of practical skills and abilities, and the acquisition of experience, is noted. Strategies for the professional training of future specialists are considered: gamification, virtual classroom, online courses, and e-Learning. The effectiveness of the "Moodle" platform, an automated learning management system, is noted. The advantages of using distance learning technologies in the professional training of future specialists in socio-economic professions are outlined: development of personal qualities, improvement of the informatization of the educational process, mastery of methods and technologies of independent work by applicants, etc. The advantages of using distance learning technologies in the self-education of applicants and in solving current educational problems are determined. The results of the study indicate that the use of distance learning technologies in the educational process of professional colleges contributes to expanding access to quality education, the development of critical thinking, independence, and responsibility for learning outcomes in future specialists in socioeconomic professions.

Keywords: distance learning technologies; professional training; future socioeconomic specialist; professional training of future socioeconomic specialists; Google Workspace for Education; professional training strategies.

Постановка проблеми. У сучасних умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства та цифровізації всіх сфер життєдіяльності, особливого значення набуває питання впровадження дистанційних технологій в освітній процес закладів фахової передвищої освіти. Актуальність даного питання зумовлюється пандемією коронавірусного захворювання (COVID-19) та введенням воєнного стану в Україні, що значно ускладнює функціонування системи освіти. Заклади фахової передвищої освіти, які готують фахівців соціономічних професій (організаторів з готельного та туристичного обслуговування, фахівців з інформаційних технологій, фахових молодших бакалаврів з професійної освіти за спеціалізацією "Транспорт"), змушені оперативнo адаптуватися до нових викликів, серед яких – забезпечення безперервності освітнього процесу, безпеки всіх його учасників, збереження якості навчання. З огляду на це, вагомого значення набувають дистанційні технології навчання, які дають змогу реалізувати освітній процес незалежно від територіального розташування здобувачів освіти, надаючи можливість продовжувати професійну підготовку в умовах переміщення, евакуації або тимчасової окупації. Варто наголосити, що використання дистанційних технологій в освітньому процесі сприяє індивідуалізації навчання, розвитку цифрової компетентності, розширенню доступу до освітніх ресурсів і гнучкості організації освітньої діяльності.

Таким чином, вивчення потенціалу дистанційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічної сфери має важливе теоретичне та практичне значення для підвищення якості освіти, забезпечення її доступності та відповідності сучасним вимогам ринку праці.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Огляд наукової літератури з проблеми дослідження свідчить, що вивчення питання використання дистанційних технологій у професійній підготовці

фахівців соціономічних професій займалися В. Мазур, В. Пугач, А. Рамський, Ю. Рамський, О. Смагіна, В. Сторож, І. Твердохліб, О. Третяк, М. Чепелевська, О. Ящик та інші. Зокрема, В. Мазур розглядає основні напрями модернізації сучасної психологічної освіти засобами дистанційних технологій. В. Пугач вивчає закордонний досвід професійної підготовки майбутніх фахівців засобами дистанційного навчання. Сферою зацікавлення О. Смагіної є проблема дистанційних технологій навчання як засобу підготовки фахівців в галузі інформаційних технологій в умовах пандемії COVID-19. В. Сторож досліджує особливості підготовки фахівця соціономічної сфери діяльності в умовах цифровізації освіти. О. Третяк зосереджує увагу на підготовці фахівців соціономічних професій в закладах вищої освіти із використанням технологій дистанційного навчання. Методику використання відкритих онлайн-курсів в умовах змішаного навчання майбутніх фахівців з інформаційних технологій розглядають А. Рамський, Ю. Рамський, І. Твердохліб, О. Ящик. Використання засобів дистанційного навчання для підготовки фахівців в галузі туризму висвітлює в своїх наукових працях М. Чепелевська.

Варто акцентувати увагу на тому, що наукові розвідки вчених здебільшого спрямовуються на дослідження теоретико-методичних аспектів використання дистанційних технологій у освітньому процесі. Однак, значно менше досліджень присвячено розкриттю ключових аспектів потенціалу та можливостей дистанційних технологій у підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій у закладах передвищої освіти.

Мета статті полягає в розкритті потенціалу дистанційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій у закладах фахової передвищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Соціономічні професії, які передбачають взаємодію з людьми,

налагодження комунікації, розвиток емпатії, зазвичай вимагають очної підготовки в закладах передвищої освіти – фахових коледжах. Проте сучасні дистанційні технології створюють нові можливості для ефективного формування цих якостей в онлайн-середовищі. Під поняттям “дистанційні технології навчання” І. Гевко, О. Невмержицька розглядають сукупність пристроїв, методів обробки інформації, що забезпечують організацію освітнього процесу та взаємодію викладача зі здобувачами на відстані, з використанням інформаційно-комунікаційних технологій [5, 42]. Технології дистанційного навчання, на переконання І. Шимкової, включають педагогічні та інформаційні технології. Під поняттям “педагогічні технології дистанційного навчання” науковиця розглядає технології опосередкованого спілкування викладача зі здобувачами освіти, з використанням телекомунікаційного зв’язку. Інформаційні технології дистанційного навчання дослідниця трактує як технології збереження, створення, передавання навчальних матеріалів, організації і супроводу освітнього процесу за допомогою телекомунікаційного зв’язку [12].

Серед технологій дистанційного навчання, які варто використовувати в професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій у фахових коледжах В. Биков відзначає:

- кейс-технології – передбачають використання пакетів навчальних матеріалів (кейсів) для самостійного опрацювання, виконання тестових і контрольних завдань, самоконтролю;

- технології відеоконференцій – ґрунтуються на засобах забезпечення багатостороннього аудіо-зв’язку або відозв’язку задля налагодження комунікації викладача зі студентами на відстані;

- телевізійні технології – базуються на замкнутих телевізійних системах із зворотнім зв’язком;

- комп’ютерні телекомунікаційні технології – передбачають широке використання телекомунікацій та комп’ютерної техніки;

- комбіновані технології – ґрунтуються на поєднанні декількох видів технологій [3, 83].

Поділяємо думку С. Реви стосовно необхідності застосування в освітньому процесі фахових коледжів платформи Google Workspace for Education для підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, адже інструменти такі, як: Google Meet, Google Classroom, Google Drive дають змогу підтримувати освітній процес у режимі реального часу, налагодити ефективну комунікацію між викладачем та здобувачами освіти, забезпечивши доступ до усіх навчальних матеріалів та ресурсів [8, 187]. Охарактеризуємо основні компоненти платформи:

- Google Meet – сервіс для створення відеоконференцій з метою забезпечення синхронної комунікації між здобувачами й викладачем, що дає змогу

проводити лекційні, семінарські та лабораторні заняття в режимі реального часу;

- Google Classroom – безкоштовна хмарна платформа, яка дає можливість створювати необмежену кількість класів з різних навчальних дисциплін та розміщувати в них по темах теоретичний матеріал: літературу до заняття, плани проведення лабораторних та практичних занять, відеофрагменти; посилання на відеозустрічі в Google Meet для проведення лекційних занять;

- Google Forms – сервіс для створення тестів, який допомагає здійснити оцінку і контроль рівня засвоєння теоретичного матеріалу здобувачами освіти та, за необхідності, коригувати навчальні досягнення;

- Google Drive – хмарне сховище даних, яке дозволяє завантажувати та зберігати навчальні матеріали, забезпечивши доступ до них здобувачів, що дає змогу обмінюватися документами та працювати над виконанням проєктів [9, 172].

Нам імпонує думка В. Сторож, яка наголошує на необхідності використання адаптованих елементів ігрового простору, зокрема, платформи Discord, яка сприяє реалізації цілей навчання під час проведення дискусій, виконання вправ, практичних завдань. Науковиця підкреслює також важливість технології Agile, завдяки якій розвиваються особистісні якості в майбутніх фахівців соціономічних професій: відповідальність за результат, уміння налагоджувати комунікацію та працювати в команді, здатність знаходити цікаві та креативні розв’язки запропонованих завдань. В. Сторож зауважує, що використання цієї технології передбачає роботу членів команди задля досягнення спільних цілей [10, 201]. Поділяємо думку С. Архипової, Л. Тернової стосовно ефективності використання онлайн-ресурсів, віртуальних симуляцій, ситуацій для обговорення та розв’язання кейсів, інтерактивних методик, що сприяє обміну досвідом та налагодженню партнерської взаємодії, забезпечуючи формування практичних умінь та навичок, набуття досвіду та підготовки здобувачів до ефективної роботи в реальних умовах [2, 48].

Вважаємо, що для ефективного використання дистанційних технологій у фахових коледжах необхідно розробляти методичне забезпечення дистанційних курсів, з урахуванням специфіки соціономічних спеціальностей; використовувати Zoom, Microsoft Teams, Moodle; активно впроваджувати елементи гейміфікацій, симуляцій та віртуальних практик для моделювання професійних ситуацій; підвищувати рівень професійної кваліфікації викладачів щодо роботи в онлайн-середовищі.

З огляду на мету нашого дослідження, викликають зацікавлення стратегії професійної підготовки майбутніх фахівців, запропоновані О. Малихіним, Т. Ярмольчук:

ПОТЕНЦІАЛ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

- гейміфікація – процес використання комп'ютерних ігор для розв'язання поставлених завдань, перетворення певних ситуацій на гру. Завдяки застосуванню ігор у професійній підготовці, в майбутніх фахівців розвиватиметься творча уява, яка допомагатиме знаходити шляхи вирішення проблем, навіть при відсутності необхідної повноти знань. Також комп'ютерні ігри сприяють розвитку пам'яті, адже здобувачі вчаться швидко знаходити необхідну інформацію і, на її основі, вирішувати поставлені завдання, використовуючи відтворені образи;

- віртуальний клас – навчальне онлайн-середовище, яке містить онлайн-інструменти, навчальні матеріали, які використовуються в процесі професійної підготовки. Віртуальні класи поєднують у собі елементи самостійного електронного навчання та елементи традиційного очного навчання, що створює можливість для налагодження комунікації між викладачем та здобувачами в синхронному режимі, використовуючи інтерактивні дошки, текстовий чат, додатки;

- онлайн-курси – сучасна технологія онлайн-навчання, яка використовується для проектування індивідуальної стратегії навчання майбутніх фахівців. Серед найбільш популярних – Prometheus, EdEra, Coursera. Дані курси дають змогу здобувачам розширити знання з певної теми, підвищити кваліфікацію, підготуватися до заліків чи іспитів;

- e-Learning – навчання, яке передбачає використання телекомунікаційних та інформаційних технологій задля підтримки всього процесу навчання. Ґрунтується на використанні засобів Веб 2.0: вікі, підкастів, блогів, соціальних мереж [7, 48, 51].

Варто відзначити й ефективність платформи “Moodle”, заснованої на комп'ютерних та Інтернет-технологіях, автоматизованої системи керування навчанням. Така система керування дає можливість викладачеві створити веб-сайт курсу й управляти доступом до нього таким чином, щоб студенти мали можливість переглядати його. Moodle надає широкий набір інструментів, які роблять навчальний курс ефективнішим. Викладач має можливість на сервері розмістити конспекти лекцій, плани до практичних та лабораторних занять, робочі програми, літературу, онлайн-тести, щоб здобувачі могли скористатися ними в будь-який зручний для них час. Завдяки виконанню онлайн-тестів, майбутні фахівці можуть одразу отримати оцінку, як тільки нададуть відповідь на запитання. З огляду на це, Moodle є також ефективним засобом для оперативної перевірки викладачем і студентом поточного рівня оволодіння навчальною інформацією. Варто зауважити, що студенти мають можливість виконувати одні й ті самі тести декілька разів, що сприяє кращому оволодінню професійними знаннями. Х. Алієв зауважує, що Moodle дає можливість

здійснювати взаємообмін знаннями, організувати процес навчання в процесі спільного вирішення навчальних завдань, контролювати час навчальної роботи здобувачів у мережі, відвідуваність платформи та їхню активність [1, 38–39].

Для нашого дослідження важливо окреслити переваги використання дистанційних технологій в професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій. Позитивними аспектами використання дистанційних технологій у професійній підготовці фахівців соціономічного профілю, на переконання О. Третяк, є такі:

- розвиток у здобувачів особистісних якостей, зокрема: відповідальності, наполегливості, цілеспрямованості;

- покращення інформатизації освітнього процесу;

- оволодіння здобувачами методами та технологіями самостійної роботи;

- поповнення інформаційних ресурсів, зокрема – електронної бібліотеки;

- розвиток технологій передачі освітньої інформації;

- пошук викладачами нових методичних та дидактичних засобів для кращого засвоєння здобувачами навчального матеріалу;

- формування та розвиток комунікативної компетентності здобувачів, шляхом їхнього залучення до участі в відеоконференціях, аудіоконференціях, ділових іграх в синхронному режимі [11, 107].

Ю. Бурцева, О. Троценко наголошують на необхідності використання дистанційних технологій для оптимізації освітнього процесу, адже вони створюють умови для підвищення якості навчання – стимулюють активну взаємодію, забезпечують доступність навчання, сприяють індивідуалізації навчання, забезпечують гнучкість у навчанні, розширюють можливості викладання та навчання. Дослідники підкреслюють, що “застосування дистанційних технологій в освітньому процесі відкриває перед викладачами безліч можливостей для створення стимулюючого середовища для навчання та розвитку критичного мислення здобувачів. Вони дозволяють індивідуалізувати навчання, забезпечуючи кожному студенту доступ до персоналізованих навчальних матеріалів та завдань” [4, 127].

Серед переваг використання дистанційних технологій у самоосвіті здобувачів В. Мазур відзначає: самостійна постановка освітніх цілей; збільшення обсягів доступної інформації; можливість спілкування з однолітками-однодумцями, педагогами-професіоналами; консультування у високопрофесійних фахівців, незалежно від територіальної розташованості [6, 6]. В. Сторож підкреслює, що завдяки використанню дистанційних технологій, майбутні фахівці соціономічного профілю формуватимуть навички самостійного освоєння та переробки

ПОТЕНЦІАЛ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

інформації; вчитимуться застосовувати свої знання, відповідно до ситуації. “Під час освоєння дисциплін у вигляді онлайн-курсів, – зауважує науковиця, – студенти опановують не тільки необхідні знання та вміння з дисципліни, але й формують навички особистого тайм-менеджменту, самодисципліни та самомотивації, розвивають критичне мислення” [10, 201].

Погоджуємося з І. Шимковою в тому, що використання дистанційних технологій в освітньому процесі фахових коледжів допоможе в розв’язанні актуальних завдань освіти:

- підготувати майбутніх фахівців соціономічних професій до навчання “впродовж життя”;
- оновити зміст навчання та методи викладання навчальних дисциплін;
- “ввійти” в світовий інформаційний простір [12].

Висновки. Отже, використання в освітньому процесі фахових коледжів дистанційних технологій навчання сприяє розширенню доступу до якісної освіти, розвитку критичного мислення, самостійності й відповідальності за результати навчання в майбутніх фахівців соціономічних професій, забезпечуючи гнучкість освітнього процесу. Саме дистанційне навчання дозволяє реалізовувати індивідуальну освітню траєкторію, розвиває навички самонавчання й самоорганізації, особливо важливі для майбутніх фахівців соціономічної сфери, які мають бути готовими до роботи в динамічному, інформаційно насиченому середовищі.

Перспективи подальших досліджень. Наше дослідження не вичерпує усіх аспектів піднятої проблеми. Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в дослідженні ефективності різних моделей дистанційного та змішаного навчання в підготовці фахівців соціономічного профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алієв Х.М. Дистанційні освітні технології: сутність, ознаки, особливості. *Педагогічний альманах*. 2017. Вип. 35. С. 36–40.
2. Архипова С., Тернова Л. Особливості організації професійної підготовки фахівців соціономічної сфери в сучасних умовах. *Соціальне підприємництво як інструмент відновлення України* : форум стейкхолдерів розвитку соціального підприємництва (м. Чернігів, 16 вересня 2024 р.) : тези доповідей. Чернігів : НУ “Чернігівська політехніка”, 2024. С. 47–49.
3. Биков В.Ю. Дистанційна освіта: актуальність, особливості і принципи побудови, шляхи розвитку та сфера застосування. *Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології* : колективна монографія. Київ : Атіка, 2005. С. 77–92.
4. Бурцева Ю.О., Троценко О.М. Виклики та перспективи використання дистанційних технологій для розвитку комунікативної компетентності майбутнього викладача вищої школи. *Collection of Scientific Papers “SCIENTIA”*. 2024. С. 125–127.

5. Гевко І., Невмержицька О. Роль інформаційно-комунікаційних технологій в сучасній концепції дистанційного навчання. *Молодь і ринок*. 2019. № 2 (169). С. 41–45.

6. Мазур В.М. Дистанційні освітні технології в підготовці психологів. *Актуальні проблеми психології*. 2009. Т. 7. Вип. 20. С. 5–7.

7. Малихін О.В., Ярмольчук Т.М. Актуальні стратегії навчання у професійній підготовці фахівців з інформаційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 76. № 2. С. 43–57.

8. Рева С.В. Дистанційне навчання з використанням платформи Google у закладах фахової передвищої освіти в умовах надзвичайних ситуацій. *Інтеграція системи освіти України в європейський освітній простір* : зб. тез доп. VI Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 25 жовт. 2024 р. Київ : ДНУ “Інститут освітньої аналітики”, 2024. С. 186–188.

9. Рева С.В. Цифрова трансформація фахової освіти в сучасних умовах. *Цифрова трансформація та диджитал технології для сталого розвитку всіх галузей сучасної освіти, науки і практики* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Ломза, м. Харків, 26 січ. 2023 р.). С. 170–174.

10. Сторож В.В. Підготовка фахівця соціономічної сфери діяльності в умовах цифровізації освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія “Педагогічні науки: реалії та перспективи”*. 2022. Вип. 86. С. 200–204.

11. Третяк О.С. Підготовка фахівців соціономічних професій в закладах вищої освіти із використанням технологій дистанційного навчання. *Сучасні підходи та перспективи професійного розвитку фахівців соціономічних професій* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Вінниця, 19 черв. 2020 р.). 2020. Вип. 2 (28). С. 104–108.

12. Шимкова І.В. Дистанційні технології в системі самостійної роботи студентів очної форми навчання. 2007. URL: <https://dspace.vspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/b1df2b2b-afad-4c9d-b1a2-a8a34c685bec/content> (дата звернення: 12.10.2025).

REFERENCES

1. Aliiev, Kh.M. (2017). Dystantsiini osviti tekhnolohii: sutnist, oznaky, osoblyvosti [Distance educational technologies: essence, features, peculiarities]. *Pedagogical Almanac*. Vol. 35. pp. 36–40. [in Ukrainian].
2. Arkhypova, S. & Ternova, L. (2024). Osoblyvosti orhanizatsii profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv sotsionomichnoi sfery v suchasnykh umovakh [Peculiarities of organizing professional training of specialists in the socio-economic sphere in modern conditions]. *Social entrepreneurship as a tool for the renewal of Ukraine* : a forum of stakeholders for the development of social entrepreneurship (Chernihiv, September 16, 2024): abstracts of reports. Chernihiv: National University “Chernihiv Polytechnic”. pp. 47–49. [in Ukrainian].
3. Bykov, V.Yu. (2005). Dystantsiina osvita: aktualnist, osoblyvosti i pryntsyepy pobudovy, shliakhy rozvytku ta sfera zastosuvannya [Distance education: relevance, features and principles of construction, development paths and scope of application]. *Information support of the educational process: innovative means and technologies* : collective monograph. Kyiv, pp. 77–92. [in Ukrainian].

**ПОТЕНЦІАЛ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ**

4. Burtseva, Yu.O. & Trotsenko, O.M. (2024). Vykylyky ta perspektyvy vykorystannia dystantsiinykh tekhnolohii dlia rozvytku komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnoho vykladacha vyshchoi shkoly [Challenges and prospects of using distance technologies for developing communicative competence of a future higher school teacher]. *Collection of Scientific Papers "SCIENTIA"*. pp. 125–127. [in Ukrainian].

5. Hevko, I. & Nevmerzhytska, O. (2019). Rol informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v suchasni konceptsii dystantsiinoho navchannia [The role of information and communication technologies in the modern concept of distance learning]. *Youth & market*. No. 2 (169). pp. 41–45. [in Ukrainian].

6. Mazur, V.M. (2009). Dystantsiini osvichni tekhnolohii v pidhotovtsi psykholohiv [Distance educational technologies in the training of psychologists]. *Current problems of psychology*. Vol. 7. Issue 20. pp. 5–7. [in Ukrainian].

7. Malykhin, O.V. & Yarmolchuk, T.M. (2020). Aktualni stratehii navchannia u profesiinii pidhotovtsi fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii [Current learning strategies in professional training of information technology specialists]. *Information Technologies and Learning Tools*. Vol. 76. No. 2. pp. 43–57. [in Ukrainian].

8. Reva, S.V. (2024). Dystantsiine navchannia z vykorystanniam platformy Google u zakladakh fakhovoi peredvyshchoi osvity v umovakh nadzvychainykh sytuatsii [Distance learning using the Google platform in institutions of professional pre-higher education in emergency situations]. *Integration of the Ukrainian education system into the European educational space*: collection of abstracts of the VI International Scientific and Practical Conference, Kyiv, October 25, 2024. Kyiv: DNU "Institute of Educational Analytics". pp. 186–188. [in Ukrainian].

9. Reva, S. V. (2023). Tsyfrova transformatsiia fakhovoi osvity v suchasnykh umovakh [Digital transformation of professional education in modern conditions]. *Digital transformation and digital technologies for sustainable development of all branches of modern education, science and practice*: materials of the International Scientific and Practical Conference (Lomza, Kharkiv, January 26, 2023). pp. 170–174. [in Ukrainian].

10. Storozh, V.V. (2022). Pidhotovka fakhivtsia sotsionomichnoi sfery diialnosti v umovakh tsyfrovizatsii osvity [Training of a specialist in the socio-economic sphere of activity in the conditions of digitalization of education]. *Scientific journal of the M.P. Dragomanov NPU. Series "Pedagogical Sciences: Realities and Prospects"*. Vol. 86. pp. 200–204. [in Ukrainian].

11. Tretiak, O.S. (2020). Pidhotovka fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii v zakladakh vyshchoi osvity iz vykorystanniam tekhnolohii dystantsiinoho navchannia [Training of specialists in socio-economic professions in higher education institutions using distance learning technologies]. *Modern approaches and prospects for professional development of specialists in socio-economic professions*: collection of materials of the All-Ukrainian Scientific-Practical Conference (Vinnytsia, June 19, 2020). Vol. 2 (28). pp. 104–108. [in Ukrainian].

12. Shymkova, I.V. (2007). Dystantsiini tekhnolohii v systemi samostiinoi roboty studentiv ochnoi formy navchannia [Distance technologies in the system of independent work of full-time students]. Available at: <https://dspace.vspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/b1df2b2b-afad-4c9d-b1a2-a8a34c685bec/content> (Accessed 12 October 2025). [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 16.10.2025



“Кредо інтерактивного навчання: “Те, що я чую, я забуваю. Те, що я бачу й чую, я трохи пам’ятаю. Те, що я чую, бачу, обговорюю – я починаю розуміти. Коли я чую, бачу, обговорюю й роблю – я набуваю знань і навичок. Коли я передаю знання іншим, я стаю майстром”. Наочність варта не тільки сотні слів, а й утричі ефективніша за одні лише слова. Слова – це қольорові қамініці. Мало їх назбирати – треба ще навчитися з них узори викладати”.

*Ірина Вільде
українська письменниця*

“Якщо ти навчаєш, намагайся говорити коротко, щоб розум слухняний відразу ж зрозумів слова і зберігав їх у пам’яті правильно. Все, що зайве, зберігати розум наш не може”.

*Квінт Гораций
римський поет*

“Навряд чи взагалі є щось гідніше, як вдосконалювати свій дух, увічнювати себе в своїх творіннях і дарувати їх нащадкам”.

*Олесь Гончар
український письменник, літературний критик*



FORMATION OF ALTERNATIVE FAMILY INSTITUTIONS FOR CHILDREN DEPRIVED OF PARENTAL CARE

UDC 316.6

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.346140>

Karimova Nigar Elman, Doctoral Student of the
Social Work Organization Department,
Azerbaijan University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6208-5567>

FORMATION OF ALTERNATIVE FAMILY INSTITUTIONS FOR CHILDREN DEPRIVED OF PARENTAL CARE

The main purpose of this article is to examine the formation of alternative family institutions for children deprived of parental care, to strengthen their social protection mechanisms, and to create conditions for socialization within a family-like environment. The study focuses on the social significance of orphanages, foster care, and adoption services, as well as the activities of governmental and non-governmental organizations in this area. The relevance of the research is explained by the fact that ensuring the welfare and rights of children has become one of the key priorities of contemporary social policy.

Methodology. *The study employs systematic and comparative analysis methods, reviewing both international and national experiences in child protection. Based on the analysis of legal and normative documents, social policy strategies, and existing institutional structures, the dynamics of the development of alternative family institutions in Azerbaijan have been identified. Statistical and conceptual data presented in academic literature and official sources were analyzed to systematize the main factors influencing children's social adaptation.*

Scientific novelty. *The scientific novelty of the research lies in the fact that alternative family institutions—such as foster care, guardianship, and adoption mechanisms—are evaluated within the framework of an integrated social welfare system. For the first time, the author has examined the implementation experience of these institutions in Azerbaijan comprehensively from a social service perspective, identifying strategic directions for modernizing orphanages and fostering the upbringing of children in family-type environments. The article also emphasizes the role of public solidarity, religious organizations, and charitable institutions in ensuring the social security of orphans and children deprived of parental care. The author presents scientifically grounded recommendations such as the establishment of SOS Children's Villages in the liberated territories, the strengthening of professional training, and the expansion of public awareness through media initiatives.*

Keywords: family; alternative family institutions; social protection; foster family; child rights.

Ref. 6.

Карімова Нігар Елман, докторант кафедри
організації соціальної роботи
Азербайджанського університету
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6208-5567>

ФОРМУВАННЯ АЛЬТЕРНАТИВНИХ СІМЕЙНИХ ІНСТИТУТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОЇ ОПІКИ

Головною метою цієї статті є вивчення формування альтернативних сімейних інститутів для дітей, позбавлених батьківської опіки, зміцнення механізмів їх соціального захисту та створення умов для соціалізації в середовищі, подібному до сімейного. Дослідження зосереджене на соціальній значущості дитячих будинків, прийомних сімей та служб усиновлення, а також діяльності урядових та неурядових організацій у цій сфері. Актуальність дослідження пояснюється тим, що забезпечення добробуту та прав дітей стало одним із ключових пріоритетів сучасної соціальної політики.

Методологія: *У дослідженні використовуються методи систематичного та порівняльного аналізу, що охоплюють як міжнародний, так і національний досвід у сфері захисту дітей. На основі аналізу правових та нормативних документів, стратегій соціальної політики та існуючих інституційних структур визначено динаміку розвитку альтернативних сімейних інститутів в Азербайджані. Було проаналізовано статистичні та концептуальні дані, представлені в академічній літературі та офіційних джерелах, для систематизації основних факторів, що впливають на соціальну адаптацію дітей.*

Наукова новизна: *Наукова новизна дослідження полягає в тому, що альтернативні сімейні інститути, такі як прийомні сім'ї, опіка та механізми усиновлення, оцінюються в рамках інтегрованої системи соціального забезпечення. Автор вперше комплексно дослідив досвід впровадження цих установ в Азербайджані з точки зору соціального обслуговування, визначивши стратегічні напрямки модернізації дитячих будинків та сприяння вихованню дітей у сімейному середовищі. У статті також підкреслюється роль громадської солідарності, релігійних організацій та благодійних установ у забезпеченні соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки. Автор пропонує науково обгрунтовані рекомендації, такі як створення SOS-дитячих сіл на звільнених територіях, посилення професійної підготовки та розширення громадської обізнаності через медіа-ініціативи.*

Ключові слова: сім'я; альтернативні сімейні установи; соціальний захист; прийомна сім'я; права дитини.

Introduction. In the modern era, institutions for the protection of children have been established to safeguard their rights, ensure their welfare, and support their upbringing in a safe environment. These institutions often intervene in situations where children face risks of abuse, neglect, exploitation, or separation from their families. Some of the fundamental components of contemporary child protection agencies include:

1. Orphanages and Childcare Homes: These are institutions that provide shelter and care for children who must be separated from their families. However, in recent years, maintaining children within their biological families or finding alternative care options has become more common practice.

2. Foster Care Services: This system temporarily places children—who have been separated from their biological families—into the care of foster families, allowing them to grow and develop within a family environment.

Foster care provides significant advantages for all parties involved: the child, the biological family, the foster family, and the social service institution. The greatest benefit of foster care for children is that it offers them the warmth and security of a family environment. For children who cannot receive adequate care from their birth families, who are orphans, abandoned, or simply in need of family-type care, foster care provides numerous developmental and emotional benefits (Cahit, 1976, pp. 47–49).

The benefits of foster care for a child's biological family manifest in several important ways. When a child is removed from the family for specific reasons, social workers aim to identify and apply the most suitable form of care for that child, while simultaneously addressing and resolving the underlying problems within the family. The objective in such cases is to eliminate difficulties as quickly as possible, maintain the child's connection with their family, and create the conditions necessary for family reunification. As a result, the child's biological family not only receives assistance in resolving its issues but also becomes a partner in ensuring the child's care and protection.

There are several common motivations for individuals to become foster parents. The primary ones include the desire to help children, to meet the growing social demand for foster families, to contribute to the household economy, to overcome loneliness, to expand the family, to compensate for child loss or infertility, or for religious and moral reasons (Martin & Fabes, 2001, p. 2).

From the institutional perspective, foster care offers advantages such as providing a more cost-effective social service compared to institutional care and ensuring a more suitable environment for the child's growth. However, it should not be forgotten that the main objective of social service institutions is to determine the most appropriate environment for a

child's upbringing and to ensure that the child grows up in such a setting.

3. Child Support Centers: These are centers that provide services to children who have been subjected to violence or who must be separated from their families. Such centers are managed by multidisciplinary teams of professionals who provide psychological support, medical assistance, education, and other essential needs.

4. Child Protection Laws and Regulations: Various legal frameworks and institutions have been established to safeguard and ensure children's rights. These laws protect children from abuse, neglect, and exploitation while holding offenders accountable through legal sanctions.

5. Education and Awareness Programs: Various educational and awareness programs are organized to increase understanding of children's rights, protection, and safety. These programs help children to know and defend their rights and security while informing parents and communities about child protection issues (Alternative Care, n.d.).

Child Protection Institutions

In the 20th century, more humane and child-friendly care models, such as foster family services, were developed. Furthermore, the second half of the 20th century and the 21st century witnessed the adoption of important international instruments such as the United Nations Convention on the Rights of the Child, which marked a significant step toward protecting children's rights and ensuring their welfare. This process has contributed to the greater effectiveness and universality of child protection institutions worldwide.

In the 21st century, international standards concerning children's rights and welfare have been established, and child protection institutions have become more widespread. Although keeping children within their families and supporting family-based upbringing remains a key priority, safe and supportive alternative care options are also available. As awareness and sensitivity regarding children's rights increase, various national and international legal regulations are being implemented to strengthen child protection and welfare systems.

Developing and implementing social policies on child protection requires adherence to specific guiding principles. According to Şentuna (2019, p. 104), child-related policies are based on four fundamental principles:

1. Adoption of a welfare approach centered on the best interests of the child;
2. Implementation of community-based policies aimed at reducing inequalities;
3. Attention to all children living in underdeveloped regions;
4. Development of coherent and unified policies to ensure the welfare of every child. These four principles

constitute the foundation of child policy aimed at supporting children's healthy growth, development, and participation in society. The *Convention on the Rights of the Child* is one of the most significant international documents ensuring the provision and development of decent living conditions for children deprived of parental care.

In the modern world, the history of child protection policy has been shaped through the evolution of various international conventions, laws, and policies dedicated to safeguarding children's rights and well-being.

Social Structures for the Care of Orphans in Azerbaijan

The origins of the orphanage as an institution date back to ancient times. However, the main stage in the development of orphanages can be traced to the late 19th century, when, within the framework of state policy, large-scale campaigns were launched to combat child neglect and poverty. During this period, orphanages were established not only to provide shelter but also to deliver education, healthcare, and other essential social services.

Historically, Azerbaijan has also maintained various social structures and institutions dedicated to the care of orphans. These institutions have a rich history extending to the late 19th century and originated from efforts to improve the welfare of children in need of care and protection. In the 21st century, both governmental and non-governmental organizations, charitable foundations, societies, orphanages, and schools have been established in the country to protect the rights of orphans and improve their living conditions. At present, several institutions in Azerbaijan play an important role in ensuring the protection of orphans—not only providing them with education but also guaranteeing their welfare and social adaptation (Mərdanov, 2009, pp. 11–12).

Orphanages are state institutions created to provide care for orphans. Children who are separated from their parents and placed in orphanages have emotional, moral, and social needs, and the failure to meet these needs may expose them to serious risks. In this regard, orphans and children deprived of parental care are classified as members of vulnerable groups within society. Parental death or abandonment, separation from siblings, family violence, or emotional instability can cause numerous difficulties for a child. The absence of biological parents or a consistent caregiver adversely affects a child's socialization process, particularly for those of preschool age. The environment in which a child is raised significantly influences their moral behavior and social relationships.

Therefore, it is crucial to reform and modernize the orphanage system to ensure that children receive care under improved conditions. When reunification with the biological family is not possible, alternative family care options such as kinship care, guardianship, or

adoption tend to produce better outcomes for the child's social, emotional, physical, and intellectual development. The government seeks to enhance adoption policies and the social environment of children by ensuring permanent guardianship arrangements. Foster care services, in particular, create opportunities for orphans to grow within a family environment, promoting moral development and appropriate social behavior.

The Role of the Media and Legal Frameworks

One of the key instruments influencing improvements in the lives of orphans and children deprived of parental care is the mass media. Television, newspapers, and social media play an important role in shaping public opinion by disseminating information about fostering, adoption, and charitable activities related to these children. The media also serves as a platform for promoting social values and ideas, contributing over time to the formation of social norms and attitudes in this domain.

At the same time, governments and legal systems help implement social norms and improve policies and initiatives concerning the rights of orphans and children deprived of parental care. They also foster social values that shape societal attitudes toward vulnerable children. Legislative bodies define the legal frameworks regulating the care of children placed in orphanages and boarding schools, including preschool-aged children, as well as the rules governing interactions and potential disputes between caregivers and institutions. In this way, the law protects the rights of both parties and helps establish a sense of order and stability in their mutual relations.

Experience shows that traditional orphanages do not always have a positive impact on the socialization of orphans and children deprived of parental care across all age groups. Therefore, there is a pressing need for the comprehensive modernization of these institutions. In particular:

- the application of innovative conceptual approaches to the educational system in institutions for orphans and children deprived of parental care;
- the development of foundational principles for the formation of social experience among children in orphanages;
- the elaboration of operational principles for a socially adaptive educational system within orphanages are of critical importance.

Result. The implementation of measures aimed at promoting the socialization of preschool-aged children living in orphanages necessitates the creation and development of alternative care institutions and family-based care models. The significance of establishing and improving such institutions is linked to the following factors:

1. Improving Living Conditions: Enhancing the living standards of orphans and children deprived of

FORMATION OF ALTERNATIVE FAMILY INSTITUTIONS FOR CHILDREN DEPRIVED OF PARENTAL CARE

parental care in orphanages and boarding institutions, ensuring the provision of adequate equipment, resources, and nutrition, constitutes one of the essential components of the socialization process.

2. **Qualified Personnel:** Careful selection of personnel and the involvement of professional and ethical social workers, psychologists, and educators in the educational and training process can positively influence children's preparation for independent life. As a highly sensitive group, orphans and children deprived of parental care can achieve successful socialization primarily through interaction with competent specialists.

3. **Public Awareness and Charity:** Expanding public awareness campaigns and charitable activities aimed at improving the living conditions of orphans and children deprived of parental care, with the active participation and promotion by mass media, remains a crucial aspect of effective social support.

4. **Monitoring of Foster and Adoptive Care:** The guardianship or adoption (especially by foreign families) of orphans and children deprived of parental care must be subject to strict oversight. The psychological and social conditions of such children should be carefully assessed, and they must remain under the regular observation of social workers and social police to ensure their safety and protection.

5. **Moral and Ethical Development:** Alongside educational and training efforts, special attention should be paid to the moral and ethical upbringing of children in orphanages. The primary objective should be to raise them as educated, moral, and socially responsible citizens who will contribute positively to society.

6. **Enhancing Social Security:** Various measures should be implemented to ensure the social security of orphans and children deprived of parental care. The activities of institutions that promote their health, education, and employment opportunities must be strengthened and expanded.

7. **Promoting Social Solidarity:** Strengthening social solidarity and cooperation within society is essential for the protection and social security of preschool-aged orphans and children deprived of parental care. Families, neighbors, local communities, philanthropists, and charitable organizations should be encouraged to provide material and moral support to vulnerable social groups, including these children. Public awareness campaigns should also promote collective responsibility and empathy.

8. **Religious Charity Institutions:** Religious charitable organizations possess significant potential to assist the impoverished, including orphans and children deprived of parental care. Religious beliefs can serve as a motivating force for social assistance. In Islam, the principles of charity and cooperation promote helping the poor and orphans as both a moral duty and a social responsibility. Therefore, special educational insti-

tutions for orphans could also be established under the auspices of religious organizations.

9. **Professional Training:** The preparation of specialists in the field of social assistance and services for orphans and children deprived of parental care, and their direct involvement in orphanages, can significantly enhance the successful socialization of these children, particularly those of preschool age. Furthermore, the state's social security institutions should be improved to provide more effective support to orphans and other vulnerable groups.

10. **Post-Conflict Social Reintegration:** During the First Karabakh War, the number of orphans and children deprived of parental care increased as a result of the forced migration of refugees and internally displaced persons. The placement of these children in orphanages and foster families presented several challenges. Following Azerbaijan's victory in the Second Karabakh War, the process of returning IDPs to their native lands began, though accompanied by certain difficulties. The establishment of SOS Children's Villages in the liberated territories could expand opportunities for accommodating orphans in these regions. Relocating existing orphanages and boarding schools from Baku to the liberated areas could also facilitate their successful long-term resettlement.

11. **State Policy Development:** The state must continue to improve programs concerning the social protection of orphans and children deprived of parental care and implement projects aimed at enhancing the quality of life of this vulnerable population group.

Conclusion. The protection and social integration of children deprived of parental care constitute one of the most important directions of modern social policy. Research indicates that the environment in which children are raised has a direct impact on their future social behavior, emotional stability, and personality development. In this regard, the development of alternative family institutions – such as foster care, guardianship, and adoption systems – and their integration into the social service framework should be considered a key priority of the state's child welfare policy.

As discussed in the article, the comprehensive modernization of orphanages and boarding institutions, the strengthening of professional training for specialists working in these facilities, and the enhancement of the role of social workers are of particular importance. At the same time, the active participation of religious and charitable organizations, local communities, and civil society in the social protection of orphans and children deprived of parental care is essential. Public awareness campaigns through the media and the promotion of social solidarity serve as vital mechanisms for achieving these goals.

The initiative to establish SOS Children's Villages in the territories liberated from occupation can create real opportunities for children to socialize in a family-

ФОРМУВАННЯ МОТИВУ ТА МОТИВАЦІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

like environment. Such projects are not only a form of social care but also an embodiment of national solidarity and humanitarian values.

Ultimately, the development of alternative family institutions for children deprived of parental care is a crucial indicator of social justice, human rights protection, and the preservation of moral values within society. In this context, the joint efforts of state, public, and religious institutions, along with the professional intervention of social workers, will ensure the healthy social adaptation of these children and contribute to their transformation into active and responsible members of society in the future.

ЛІТЕРАТУРА

1. Alternativ qayğı. URL: <https://soschildren.az/az/alternativ-qayqi>
2. Azərbaycan Respublikası Məktəbəqədər tərbiyə müəssisələri haqqında əsasnamə. URL: https://edu.gov.az/az/esasnameler_353/344
3. Martin C.L. & Fabes R.A. The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. *Developmental Psychology*, 2001. Vol. 37, S. 431–446.
4. Mərdanov M. Azərbaycan təhsili: yaxın keçmişə, bu günə və gələcəyə bir baxış. 525-ci qəzet. 2009. 26 iyun. S. 11–12.
5. Talas Cahit. Sosial Ekonomi. Baskı, S Yayını, No. 5, Ankara, 1976. 728 s.

6. Tufan Şentuna. Çocuk yoksulluğunu azaltmaya yönelik politikalar: Türkiye'nin sosyal yardım politikasında çocuklar. Yüksek lisans tezi. İstanbul, 2019. 128 s.

REFERENCES

1. Alternativ qayğı [Alternative Care]. Available at: <https://soschildren.az/az/alternativ-qayqi> [in Azerbaijani].
2. Azərbaycan Respublikası Məktəbəqədər tərbiyə müəssisələri haqqında əsasnamə [Regulation on Preschool Education Institutions of the Republic of Azerbaijan]. Available at: https://edu.gov.az/az/esasnameler_353/344 [in Azerbaijani].
3. Martin, C.L. & Fabes, R.A. (2001). The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. *Developmental Psychology*, 37, pp. 431–446. [in English].
4. Mərdanov, M. (2009). Azərbaycan təhsili: yaxın keçmişə, bu günə və gələcəyə bir baxış [Azerbaijani education: A look at the recent past, the present, and the future]. 525th Newspaper, June 26, pp. 11–12. [in Azerbaijani].
5. Talas, Cahit (1976). Sosial Ekonomi [Social Economy]. S Publications, No. 5, Ankara, 728 p. [in Azerbaijani].
6. Tufan, Şentuna. (2019). Çocuk yoksulluğunu azaltmaya yönelik politikalar: Türkiye'nin sosyal yardım politikasında çocuklar. [Policies to reduce child poverty: Children in Turkey's social assistance policy]. Master's thesis, Istanbul, 128 p. [in Azerbaijani].

Стаття надійшла до редакції 03.11.2025

УДК 373.2.015.3:005.32]:792

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.341881>

Леся Гладун, аспірантка кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0980-8917>

ФОРМУВАННЯ МОТИВУ ТА МОТИВАЦІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті здійснено теоретичний аналіз понять "мотив", "мотивація", "емпатія", "театралізована діяльність"; розкрито особливості становлення мотиваційної сфери у старшому дошкільному віці; визначено структурні компоненти мотиву. Виокремлено основні види мотивів, що сприяють становленню емпатії у дітей 5–6 років; розроблено схему структури мотивації і таблицю базових мотивів формування емпатії у старших дошкільників; обґрунтовано специфіку розвитку у них мотивації до емпатійної поведінки засобами театралізованої діяльності.

Ключові слова: мотив; мотивація; емпатія; театралізована діяльність; засоби театралізованої діяльності; soft skills; дошкільна освіта; старший дошкільний вік.

Рис. 1. Табл. 1. Літ. 21.

Lesia Hladun, Postgraduate Student of the Pedagogy and Methods of Primary and Preschool Education Department, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0980-8917>

FORMATION OF MOTIVE AND MOTIVATION IN OLDER PRESCHOOLERS AS A PREREQUISITE FOR THE DEVELOPMENT OF EMPATHY THROUGH THEATRICAL ACTIVITIES

The article addresses the relevant issue of forming motive and motivation in older preschool children as an important prerequisite for the development of empathy through theatrical activities. The significance of motive as an internal driving factor

ФОРМУВАННЯ МОТИВУ ТА МОТИВАЦІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

of a child's behavior that determines the direction of their activity, and motivation as an integral system of interrelated motives that determine personal activity in the process of cognition, communication, and emotional response, is emphasized. A theoretical analysis of the concepts of "motive" and "motivation" is conducted based on psychological and pedagogical studies by domestic and foreign scholars, revealing the peculiarities of the development of the motivational sphere in older preschool age. The interrelation between motive and motivation is characterized, and the structural components of the motive are defined. The main types of motives that contribute to the formation of empathy in children aged 5–6 are identified, and a visual model of the motivational structure of an older preschooler is developed, reflecting the dynamics of emotional and moral development in the process of interaction with peers and adults.

The article reveals the essence of the definitions "empathy" and "theatrical activity" as pedagogical phenomena. In particular, empathy is defined as a child's ability to understand another person's emotional state, empathize with it, and respond appropriately. Theatrical activity is considered an effective means of emotional development that combines elements of play, creativity, and communication, creating conditions for the manifestation and formation of empathy. The paper presents the author's table of basic motives for the formation of empathy in older preschool children and substantiates the specifics of developing motivation for empathic behavior through theatrical activities. The obtained research results can be applied in preschool education practice to improve educators' work in developing the emotional and moral sphere of children.

Keywords: motive; motivation; empathy; theatrical activities; means of theatrical activities; soft skills; preschool education; older preschoolers.

Постановка проблеми. Старший дошкільний вік (5–6 р.) характеризується активним розвитком особистості дитини, її емоційно-адаптивного інтелекту. Саме у цей віковий період відбувається закладення основ та формування м'яких навичок (soft skills). Серед них важливе місце посідає емпатія, адже вона є основою становлення міжособистісних стосунків старших дошкільників, їх моральної свідомості, розвитку гуманних почуттів, співчуття, доброзичливості, готовності допомогти тощо.

Процес формування емпатії не є стихійним. Він потребує наявності певних мотивів, які стимулюють дитину проявляти увагу до інших, їхніх почуттів та емоцій. На основі мотивів у старшого дошкільника загалом відбувається розвиток мотивації як внутрішнього механізму, який спонукає його до системності дій, забезпечує постійність та глибину становлення у дитини емпатійної поведінки.

Процесу становлення мотивів та мотивації у дітей 5–6 років може сприяти використання засобів театралізованої діяльності. Вони забезпечують моделювання різноманітних ситуацій, їх усвідомлення та аналіз, пошук шляхів вирішення конфліктних ситуацій, стимуляцію морального вибору тощо. Під час підготовки до театралізованих постановок та під час театралізованих ігор у старших дошкільників шляхом переживання ролей та взаємодії з однолітками активізуються мотиви емпатійної поведінки та формується мотиваційна спрямованість гуманного ставлення до себе та до інших людей. Тож, зважаючи на зазначене, засоби театралізованої діяльності у старшому дошкільному віці є ефективним інструментом для закладення основ та формування мотивації щодо розвитку емпатії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічному словнику (за С. Гончаренком) поняття "мотив" пояснюють як "спонукальну причину дій і вчинків людини" [5, 217]. А дефініцію "мотивація" – як "систему мотивів або стимулів,

яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки" [5, 217].

Мотиви та мотивація діяльності дітей старшого дошкільного віку були предметом дослідження вчених. Так, Л. Баженова визначила, що основна риса мотиву шестирічної дитини – це домінування актуальних потреб та імпульсивної активності. Науковиця стверджувала, що регулюванню власної поведінки старшого дошкільника сприяє лише його соціальний досвід [2, 7]. О. Білоус акцентувала увагу на інтенсивному розвитку потреб 5–6-річних дітей, ефективна реалізація яких є внутрішньою основою виникнення мотивів та мотивації [4, 36]. Т. Піроженко зазначала, що у вихованців старшої групи ЗДО основним утворенням у психічному розвитку є ієрархія мотивів, тобто більш значимі мотиви домінують над іншими. Таке явище у психолого-педагогічних дослідженнях називається "супідрядністю мотивів" [17, 71].

Мета статті – дослідити формування мотивів і мотивації старших дошкільників як передумову розвитку емпатії та обґрунтувати використання театралізованої діяльності для формування емоційної чутливості, співпереживання та моральної свідомості дітей 5–6 років.

Виклад основного матеріалу. Потреби дошкільника є так званим фундаментом, на якому формується мотив, і водночас його невід'ємним складником. Ці два поняття тісно пов'язані між собою. Мотив з'являється тоді, коли необхідно задовільнити певну потребу. Отже, першочергово виникає потреба, яка породжує мотив, що спонукає дитину до дії. Водночас без потреби не виникне мотив. У процесі діяльності виникає інтерес, який є "формою прояву пізнавальної потреби, що забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення цілей діяльності" [22, 183]. Він підтримує існування мотиву, а мотив дає змогу задовільнити потребу.

Особливе місце у діяльності дітей старшого дошкільного віку займає пізнавальний інтерес. Л. Лохвицька розглядає його як "вибірково-емо-

ФОРМУВАННЯ МОТИВУ ТА МОТИВАЦІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

ційне ставлення особистості до людей, предметів, явищ, подій навколишньої дійсності, а також до окремих видів діяльності, які мають для неї життєве значення”, та проявляється зазвичай у здивуванні, допитливості та зацікавленості [11, 8].

Зауважимо, що мотиви діяльності старшого дошкільника насамперед пов’язані із інтересом до світу дорослих, моделювання їхньої поведінки. Таким чином діти намагаються бути схожими на них. Старші дошкільники починають цікавитися соціальними явищами. Вони люблять допомагати дорослим виконувати різні завдання, щоб відчувати себе суспільно корисними та відповідати їхнім вимогам.

Ще одним складником мотиву означимо цінності. Саме вони визначають те, що для дитини є важливим, спрямовуючи її до певних дій.

У БКДО прописані загальні цінності дошкільної освіти, які тісно пов’язані із ціннісними орієнтаціями дошкільника: щасливе дошкільне дитинство, повага до дитини та її індивідуальності, визнання життя найвищою цінністю, зміцнення здоров’я, розвиток творчих здібностей, задатків та талантів, збереження традицій та культурного досвіду суспільства тощо [3, 5].

Т. Піроженко досліджувала цінності дітей старшого дошкільного віку, які безпосередньо впливають на формування мотивів діяльності дитини. Зокрема, найважливішими зазначено такі: “найближчі (родина, дружба, здоров’я, щастя); віддалені (самостійність, краса природи, зовнішня краса, сміливість, творчість, краса техніки); далекі (впевненість, допитливість, краса мистецтва, цілеспрямованість, співпереживання, наполегливість)” [17, 217].

Згідно із дослідженнями Л. Соловйової, найбільш компетентними старші дошкільники були у поняттях цінностей грошей, здоров’я, дружби, самостійності. Водночас маловідомими для них виявилися такі цінності, як наполегливість, співпереживання, допитливість, творчість [19, 254].

Загальні цінності дошкільної освіти формують орієнтири поведінки, а цінності дітей старшого дошкільного віку розвиваються на їх основі, узгоджуючись із освітніми та соціальними нормами. Отже, цінності спрямовують діяльність дитини у потрібне русло, формують орієнтири поведінки, надають мотиву цілеспрямованості та усвідомленості.

Ще одним складником мотиву є емоції. Вони сигналізують про те, що є важливим для дитини. Часто мотив формується на емоційному досвіді старшого дошкільника. У процесі діяльності емоції можуть підсилювати (позитивні емоції) або послаблювати (негативні емоції) мотив. Це довели у своїх дослідженнях учені Л. Лінненбрінк-Гарсія, Е. Паталл, Р. Пекрун. Вони вважають емоційні

процеси компонентом мотиву. Емоції визначають інтенсивність навчального мотиву [21].

У Сучасному тлумачному психологічному словнику за редакцією Б. Шапар, емоції пояснюють як “ключ до розгадки неусвідомлюваних мотивів; могутній засіб активізації сенсорно-перцептивної діяльності особистості” [20].

Г. Соколова та О. Сичук досліджували навчальну мотивацію старших дошкільників і зазначили, що емоційні реакції на неуспіх (сум, гнів, відмова від діяльності) мають безпосередній негативний вплив на мотиваційну сферу дітей. Тоді як позитивні емоції (радість від успіху, відчуття задоволення тощо) підсилюють мотивацію дитини [18].

Науковці Р. Павелків та О. Цигипало розглядають емоції як невід’ємну частину мотиваційної сфери старшого дошкільника, що забезпечує гармонійне поєднання їх внутрішніх спонукань та зовнішніх дій [15].

Отже, на основі вищеописаного робимо висновки про те, що складниками мотиву є потреби, цінності та емоції. Усі ці компоненти перебувають у тісному взаємозв’язку, формуючи мотив та забезпечуючи узгодженість його проявів і цілеспрямовану поведінку у старшого дошкільника.

Т. Дуткевич виокремила такі види мотивів старшого дошкільного віку: “пізнавальні, соціальні, комунікативні, етичні” [7, 269]. Пізнавальні – спонукають дитину до активного пізнання навколишнього середовища, запитань та експериментів, формуючи основу для навчальної діяльності. Комунікативні – виявляються у прагненні визнання, дружби, самовдосконалення. Етичні – це бажання бути справедливим, співчутливим, допомагати іншим на створювати позитивне середовище [7, 268].

Мотивація – це “усвідомлювані або неусвідомлювані мотиви, що спонукають індивіда до певних дій і визначають його спрямованість та цілі” [21, 264]. Вона тісно пов’язана із мотивами, адже організовує їх у певну систему, що скеровує поведінку особистості та визначає пріоритети її дій. Тобто мотив – це причина (чому я це роблю?), а мотивація – її прояв у конкретних діях, комплекс причин, які спонукають до активної діяльності. Мотивація охоплює цілу систему мотивів, базуючись на них.

Науковиці Л. Клевака та О. Тур стверджують, що процес формування мотивації дітей визначається поєднанням зовнішніх і внутрішніх чинників. До зовнішніх належать особливості педагогічної діяльності, добір змісту та методів навчання, рівень матеріально-технічного забезпечення, психологічна атмосфера в колективі. Внутрішні охоплюють ступінь сформованості дитини як особистості, здатної до різних видів діяльності, різноманітних форм взаємодії й спілкування з оточенням; вони пов’язані з характеристиками об’єкта, на який спрямовується її пізнавальна активність. У стар-

ФОРМУВАННЯ МОТИВУ ТА МОТИВАЦІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

шому дошкільному віці відбувається перехід на новий рівень самосвідомості, удосконалення особистісної ідентичності та трансформація власної Я-концепції [9].

На основі узагальнення та систематизації вищевикладених наукових досліджень, побудуємо ієрархічну схему структури мотивації старшого дошкільника (рис. 1).

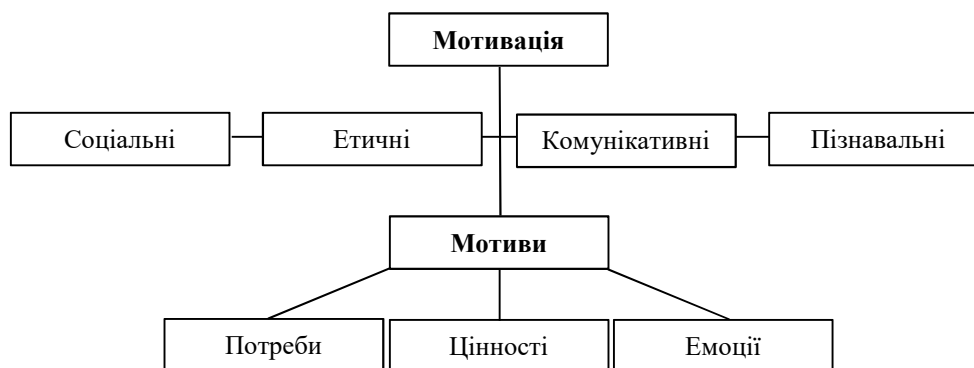


Рис. 1. Ієрархічна схема структури мотивації старшого дошкільника

Мотиви та мотивація старшого дошкільника формують його прагнення до дій, але водночас вони стають основою для розвитку багатьох soft skills. Адже під час діяльності особистість формує та вдосконалює власні навички і компетентності, набуваючи цінного життєвого досвіду. Особливе місце серед soft skills посідає емпатія.

У педагогічних та психологічних словниках дефініцію “емпатія” трактують як “збагнення емоційного стану, проникнення-вчування у переживання іншої людини” [21, 129], “пасивно-споглядалне розуміння ставлень, почуттів, психічних станів іншої особи” [5, 116].

Поняття “емпатія” О. Орищенко трактує як “відносно стійку інтегральну властивість особистості, що виявляється: а) у здібності емоційно реагувати на переживання іншої людини, у розумінні її емоційних станів, у передбаченні афективних реакцій, в активному намаганні допомогти; б) у спрямованості на певний об’єкт емпатичних переживань” [14, 3]. Л. Журавльова – як “особливу форму психічного відображення суб’єктом (емпатуючим) об’єктивної реальності, що опосередкована внутрішнім світом суб’єкта (емпата)” [8, 292]. О. Нестеренко – як “здатність ідентифікувати, розуміти емоції за виразом обличчя людини, тоном голосу, жестами, а також розуміти та відгукуватись на почуття інших людей” [13, 148].

Узагальнивши наукові підходи учених до трактування дефініції “емпатія”, розуміємо “емпатію” як одну із soft skills, яка базується на здатності відчувати і розуміти емоції інших людей, вмінні правильно реагувати на них, підтримуючи взаєморозуміння та гармонійні стосунки з іншими.

Психологічні особливості розвитку емпатії досліджували багато науковців. Зокрема, І. Деснова та К. Крутій трактують емпатію як “вікове новоутво-

рення” старшого дошкільника, що характеризується: усвідомленістю власного емоційного стану, емоцій та почуттів інших людей, здатністю до глибоких емоційних переживань та співпереживань, розумінням доброти та її проявів, умінням зосереджувати свою увагу на проблемах інших, передбаченням наслідків позитивних та негативних дій тощо [6, 255–259].

Зазначимо, що саме у старшому дошкільному віці відбувається закладення основ емпатії. У цей час діти розширюють коло спілкування, навчаються активно взаємодіяти з навколишніми людьми, розуміти емоції та почуття інших, співпереживати, будувати гармонійні відносини з однолітками, краще усвідомлювати власне “Я”, свої потреби, особливості тощо. Емпатія сприяє побудові позитивних стосунків та ефективній взаємодії з навколишнім світом. А ці уміння є необхідними для становлення успішної особистості, оскільки забезпечують її соціальну адаптацію, здатність до ефективної комунікації та реалізації себе в усіх сферах життя.

Зауважимо, що зміст БКДО також підкреслює важливість формування емоційно-ціннісної сфери старшого дошкільника, що передбачає розвиток емпатії. Так, увагу акцентовано на розпізнаванні та усвідомленні власних емоцій та емоцій інших людей, співчутті та співпереживанні, соціальній регуляції поведінки, виробленні моральних і суспільних орієнтирів тощо [3].

Сьогодні науковці досліджують емпатію як емоційний процес, виокремлюючи різні її компоненти. Наприклад: емоційний, когнітивний, поведінковий (І. Штих); емоційно-оцінний, пізнавальний, поведінковий (В. Кротенко, О. Мельничук); когнітивний, афективний, конативний Т. Колонієць) тощо.

ФОРМУВАННЯ МОТИВУ ТА МОТИВАЦІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Узагальнивши класифікації вчених, виокремлено три основні рівні емпатії: когнітивний рівень – здатність розрізняти та розуміти емоції довколишніх людей; афективний рівень – здатність поставити себе на місце іншого, співчуття, співпереживання, активне слухання; поведінковий рівень – взаємодопомога, підтримка, взаємодія, піклування.

Ю. Волинець та Т. Пономаренко розробили систему формування емпатії старших дошкільників у ЗДО на основі когнітивного, діяльнісного та афективного критеріїв з показниками [16].

Для активного розвитку емпатії у старших дошкільників обов'язково повинна бути мотивація. Дитина має розуміти те, для чого їй необхідно здобувати ті чи інші знання, вміння та навички, усвідомлювати їх практичну значущість, зміст та мету дій, взаємозв'язок дій та наслідків, їх особисте та соціальне значення тощо. Беручи за основу класифікацію мотивів, запропоновану Т. Дуткевич (пізнавальні, соціальні, комунікативні та етичні), ми розробили таблицю базових мотивів формування емпатії у старших дошкільників (табл. 1).

У багатьох дітей старшого дошкільного віку вже наявні вищеприписані мотиви; вони є внутрішніми. Завдання педагога – допомогти їх виявити та усвідомити, оформити словесно, структурувати, розширити, закріпити позитивними емоціями, спрямувати у корисне русло, підтримати та заохотити дитину до розвитку нових мотивів тощо. Окремі мотиви можуть бути відсутніми, адже усі діти різні. За допомогою спостереження та індивідуального підходу педагог повинен це виявити та допомогти старшому дошкільнику сформуванню базовий мотив. Це можна зробити за допомогою

таких прийомів: усвідомлення мотиву (чому це потрібно робити), підкріплення позитивного досвіду (підтримка, похвала), демонстрування власного прикладу педагога (я роблю це для того, щоб...), створення умов для реалізації мотиву (організація ігор, проєктів, творчих завдань) тощо.

Одним із ефективних шляхів формування мотивів емпатії та мотивації загалом у старшому дошкільному віці є театралізована діяльність – “художня діяльність, що пов'язана зі сприйманням творів театрального мистецтва і відтворенням в ігровій формі набутих уявлень, вражень, почуттів” [1, 127].

О. Ляховець виокремлює такі види театралізованої діяльності старшого дошкільника:

– “сприймання театрального видовища”, під час якого дитина вчиться розуміти зміст вистави, оцінює вчинки героїв та переживає їх разом з ними. Це розвиває у старшого дошкільника емоційність, уяву, сприяє засвоєнню моральних поведінкових норм та правил;

– “театралізована гра” – самостійне відтворення сюжетів, літературних творів. Діти приміряють на себе різні ролі персонажів театралізованої постановки, що дає їм можливість проявити власну творчість, продемонструвати своє “Я”, розвиває вміння співпрацювати, сприяє формуванню комунікабельності тощо;

– “підготовка театральної вистави” – вид діяльності, який передбачає вибір сюжету, ролей, виготовлення сценічних атрибутів, декорації, проведення репетицій. Такий процес впливає на формування організованості, дисциплінованості, відповідальності та ін. [12, 13].

Таблиця 1

Базові мотиви формування емпатії у старшому дошкільному віці

<i>Базові мотиви формування емпатії у старшому дошкільному віці</i>			
<i>Етичні</i>	<i>Соціальні</i>	<i>Комунікативні</i>	<i>Пізнавальні</i>
Зацікавленість у моральних правилах поведінки в суспільстві, їх усвідомленні та дотриманні, бажання формувати та розуміти власні моральні цінності, прагнення до справедливості, співпереживання та взаємності	Необхідність визнання та соціальної підтримки від інших людей, потреба прийняття у колективі, прагнення бути хорошим другом, бажання приносити користь і допомагати, потреба в ефективній взаємодії з навколишнім світом та позитивному соціальному іміджі	Потреба в контактній конструктивній взаємодії з іншими людьми, бажання взаєморозуміння, співпраці, налагодження позитивних контактів з оточенням, зацікавленість невербальною комунікацією	Зацікавленість емоціями та почуттями інших людей, інтерес до власних емоційних станів, почуттів, переживань та причин їх виникнення, самовдосконалення через знання, потреба у дослідницькій діяльності, аналізі та передбаченні наслідків власних вчинків

В. Лазаренко дослідив, що “розвиток емпатії в театралізованій діяльності старшого дошкільника досить високий, адже театралізована діяльність – це ігрова діяльність, у якій дитина, в силу специфіч-

них особливостей, має тонко відчувати емоційний стан персонажів, займати позицію співчуваючого, співпереживаючого героя або глядача (емпатійна діяльність)” [10, 281].

ФОРМУВАННЯ МОТИВУ ТА МОТИВАЦІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Опишемо засоби театралізації, які доцільно використовувати у старшому дошкільному віці відповідно до видів театралізованої діяльності.

Сприймання театрального середовища старшим дошкільником відбувається під час перегляду театралізованої постановки, обговорення побаченого, дискусії щодо найемоційніших етюдів, ілюстрування сцен (передавання на папері моментів, які викликали у дитини певні емоції) тощо. Для того, щоб сформувати у дитини вищеописані базові мотиви емпатії, необхідно насамперед зацікавити її театралізованою діяльністю. Старшого дошкільника доцільно ознайомити із різними видами театру для того, щоб розширити його уявлення про різноманітність мистецьких форм, надати можливість обрати той вид театру, який найбільше відповідає інтересам дитини. Це можуть бути ляльковий театр, драматичний театр, театр тіней, пальчиковий театр, настільний театр, театр масок, театр картонок, театр іграшок, імпровізаційний театр, настільний театр, театр на манці, театр на воді, музичний театр, театр на ложках, хореографічний театр, театр пантоміми, театр казки, фланелеграфічний театр тощо.

Під час театралізованих ігор старші дошкільники мають можливість попрактикуватися у вираженні емоцій, почуттів, приміряти на себе ролі позитивних та негативних героїв, проаналізувати їх дії, запропонувати власне бачення виходу із конфліктних ситуацій тощо. Важливо формувати у дітей здатність диференціювати себе та художній образ, щоб негативні риси персонажів не переносилися на особистість, а дитина чітко усвідомлювала межу між власним "Я" та роллю, що виконується у театралізованій грі. Також наголосимо на необхідності залучення до гри усіх без винятку старших дошкільників. Найефективніше у цьому виді театралізованої діяльності використовувати ігри-драматизації, рольові ігри на моральні теми, ігри на розвиток міміки та жестів, театралізовані етюди на етичну тематику, імпровізаційні сценки, творчі постановки невеликих вистав щодо висвітлення норм стосунків між людьми тощо.

Підготовка театралізованої вистави – невід'ємний складник театралізованої гри, яка також сприяє ефективному формуванню етичних мотивів та мотивації дитини через спільну творчість, взаємодію з однолітками, розподіл ролей і завдань, колективний пошук рішень, рефлексію після вистави, колективне оцінювання виступу, обговорення характерів героїв. Тут педагогу важливо дібрати зрозумілий сюжет з моральним змістом, розподілити ролі за інтересами дітей, допомогти кожному вихованцю розкрити свою індивідуальність, здібності та таланти. Не слід забувати про похвалу та заохочення. Систематично проводити колективне обговорення мотивів дій та поведінки персонажів, формувати

здатність до співпереживання та морального оцінювання, аналізу старшими дошкільниками власних відчуттів та вражень від театралізованих постановок.

Висновки. Таким чином, формування мотиву та мотивації у старших дошкільників є важливою передумовою розвитку емпатії, оскільки саме мотиви визначають емоційно-моральну спрямованість поведінки дитини. Театралізована діяльність є ефективним засобом стимулювання емпатійних проявів, поєднуючи гру, творчість і спілкування. Розроблена ієрархічна схема структури мотивації старшого дошкільника відображає взаємозв'язок емоційних і пізнавальних компонентів у процесі розвитку особистості.

Базові мотиви емпатії старшого дошкільника сприяють формуванню його гуманістичних почуттів та соціально значущої поведінки, а застосування засобів театралізованої діяльності ефективно забезпечують їх розвиток.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні методики педагогічної підтримки процесу формування емпатії дітей в умовах закладу дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемова Л.В. Театр і гра. Київ: Томіріс, 2002. С. 108–144.
2. Баженова Л. Адаптація дитини шестилітнього віку до навчання у школі. *Психолог*. 2003. № 29/32. С. 6–8.
3. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (Державний стандарт дошкільної освіти). Нова редакція. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaksiyu%20Bazovoho%20komponenta%20dos%20h%20k%20l%20n%20o%20s%20v%20i%20p%20d%20f%20.pdf (дата звернення: 22.09.2025).
4. Білоус О.В. Вікова психологія: навчальний посібник. Чернігів: ЧНПУ ім. Т.Г. Шевченка, 2015. 108 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / за ред. О. Григора. Київ: Либідь, 1997. 366 с.
6. Деснова І., Крутий К. Психологічні особливості розвитку емпатії в дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні проблеми науки та освіти: збірник матеріалів ХХVI підсумкової науково-практичної конференції викладачів МДУ / за ред. М.В. Трофименка*. Київ: МДУ, 2024. С. 255–259.
7. Дуткевич Т.В. Дитяча психологія: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
8. Журавльова Л. П. Психологія емпатії: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.
9. Клевака Л.П., Тур О.М. Специфіка формування мотивації дітей дошкільного віку як чинник успішності навчання в НУШ. *Проблеми мотивації особистості в сучасному освітньому просторі*: колективна монографія. Кременчук, 2020. С. 7–20.
10. Лазаренко В.В. Розвиток емоційного інтелекту дітей дошкільного віку у театралізованій діяльності. *Молодий вчений*. 2019. № 12 (76). С. 279–282.
11. Лохвицька Л.В. Формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку в навчально-ігровому середовищі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19.00.08. Київ, 2000. 21 с.

ФОРМУВАННЯ МОТИВУ ТА МОТИВАЦІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

12. Ляховець О. Театралізована діяльність у дітей дошкільного віку. *Дошкільний навчальний заклад*. 2009. № 2. С. 13–19.

13. Нестеренко О. Особливості розвитку емоційного інтелекту в період дошкільного дитинства. *Сучасне дошкільня: актуальні проблеми, педагогічні пошуки, здобутки*: матеріали регіональної науково-практичної Інтернет-конференції студентів, молодих науковців, педагогів-практиків / за ред. О.Л. Кононко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2023. С. 146–149.

14. Орищенко О.А. Диференційно-психологічний аналіз емпатії: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2004. 21 с.

15. Павелків Р.В., Цигипало О.П. Дитяча психологія: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ–Рівне, 2006. 525 с.

16. Пономаренко Т.О., Волинець Ю.О. Розвиток емпатії у старших дошкільників в умовах закладу дошкільної освіти. *Молодий вчений*. 2018. № 11 (63). С. 256–262.

17. Прийняття дитиною цінностей: посібник / Піроженко Т. О., Карабаєва І.І., Ладивір С.О. та ін.; за ред. Т.О. Піроженко. Київ: Видавничий дім “Слово”, 2018. 240 с.

18. Соколова Г.Б., Сичук О.О. Корекція емоційних реакцій на неуспіх у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями когнітивного розвитку як підґрунтя становлення навчальної мотивації. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2023. № 3. С. 136–141.

19. Соловійова Л.І. Дослідження адаптивних механізмів ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. 2013. Т. IV. Вип. 9. С. 247–259.

20. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.

21. Linnenbrink-Garcia L., Patall E.A., Pekrun R. Adaptive Motivation and Emotion in Education: Research and Principles for Instructional Design. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*. 2016. Vol. 3(2). pp. 228–236.

REFERENCES

1. Artemova, L.V. (2002). *Teatr i hra [Theatre and play]*. Kyiv, pp. 108–144. [in Ukrainian].

2. Bazhenova, L. (2003). *Adaptatsiia dytny shestylnoho viku do navchannia u shkoli [Adaptation of a six-year-old child to school learning]*. *Psychologist*. No. 29/32, pp. 6–8. [in Ukrainian].

3. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity v Ukraini (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity). *Nova redaktsiia [Basic component of preschool education in Ukraine (State Standard of Preschool Education). New edition]*. Available at: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (Accessed 22 Sep. 2025). [in Ukrainian].

4. Bilous, O.V. (2015). *Vikova psykholohiia: navchalnyi posibnyk [Developmental psychology: Textbook]*. Chernihiv, 108 p. [in Ukrainian].

5. Honcharenko, S.U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]* / Ed. by O. Hryhora. Kyiv, 366 p. [in Ukrainian].

6. Desnova, I. & Krutii, K. (2024). *Psykholohichni osoblyvosti rozvytku empatii v ditei starshoho doshkilnoho viku [Psychological features of empathy development in*

senior preschool children]. *Aktualni problemy nauky ta osvity: zbirnyk materialiv XXVI pidsumkovoї naukovo-praktychnoi konferentsii vykladachiv MDU – Current problems of science and education: collection of materials of the XXVI final scientific and practical conference of teachers of Mariupol State University*. / Ed. by M.V. Trofymenko. Kyiv, pp. 255–259. [in Ukrainian].

7. Dutkevych, T.V. (2012). *Dytiacha psykholohiia: navchalnyi posibnyk [Child psychology: Textbook]*. Kyiv, 424 p. [in Ukrainian].

8. Zhuravlova, L.P. (2007). *Psykholohiia empatii: monohrafiia [Psychology of empathy: Monograph]*. Zhytomyr, 328 p. [in Ukrainian].

9. Klevaka, L.P. & Tur, O.M. (2020). *Spetsyfika formuvannia motyvatsii ditei doshkilnoho viku yak chynnyk uspishnosti navchannia v NUSH [Specifics of preschool children’s motivation formation as a factor of success in the New Ukrainian School]*. *Problems of personal motivation in the modern educational space: collective monograph*. Kremenchuk, pp. 7–20. [in Ukrainian].

10. Lazarenko, V.V. (2019). *Rozvytok emotsiinoho intelektu ditei doshkilnoho viku u teatralizovani diialnosti [Development of emotional intelligence in preschool children through theatrical activities]*. *Young Scientist*. No. 12(76), pp. 279–282. [in Ukrainian].

11. Lohvytska, L.V. (2000). *Formuvannia piznavalnykh interesiv ditei starshoho doshkilnoho viku v navchalno-ihrovomu seredovyshchi [Formation of cognitive interests of senior preschool children in an educational and play environment]*. *Extended abstract of candidate’s thesis*. Kyiv, 21 p. [in Ukrainian].

12. Liakhovets, O. (2009). *Teatralizovana diialnist u ditei doshkilnoho viku [Theatrical activity in preschool children]*. *Preschool educational institution*. No. 2, pp. 13–19. [in Ukrainian].

13. Nesterenko, O. (2023). *Osoblyvosti rozvytku emotsiinoho intelektu v period doshkilnoho dytynstva [Features of emotional intelligence development during preschool childhood]*. *Modern preschool: current problems, pedagogical searches, achievements: Proceedings of the regional scientific and practical Internet conference of students, young scientists, and practicing teachers* / Ed. by O.L. Kononko. Nizhyn, pp. 146–149. [in Ukrainian].

14. Oryshchenko, O.A. (2004). *Dyferentsiino-psykholohichni analiz empatii [Differential psychological analysis of empathy]*. *Extended abstract of candidate’s thesis*. Odesa, 21 p. [in Ukrainian].

15. Pavelkiv, R.V. & Tsyhypalo, O.P. (2006). *Dytiacha psykholohiia: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv [Child psychology: Textbook for university students]*. Kyiv–Rivne, 525 p. [in Ukrainian].

16. Ponomarenko, T.O. & Volynets, Yu.O. (2018). *Rozvytok empatii u starshykh doshkilnykiv v umovakh zakladu doshkilnoi osvity [Development of empathy in senior preschoolers in preschool educational institutions]*. *Young Scientist*. No. 11(63), pp. 256–262. [in Ukrainian].

17. Pryniattia dytnoiu tsinnosti: posibnyk [Child’s acceptance of values: Manual] (2018). Pirozhenko, T.O., Karabaieva, I.I., Ladyvir, S.O. et al.; Ed. by T.O. Pirozhenko. Kyiv, 240 p. [in Ukrainian].

18. Sokolova, H.B. & Sychuk, O.O. (2023). *Korektsiia emotsiinykh reaktsii na neuspekh u ditei starshoho doshkilnoho viku z porushenniamy kohnityvnoho rozvytku yak pidgruntia stanovlennia navchalnoi motyvatsii [Correction of emotional reactions to failure in senior preschool*

ВПЛИВ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ НА ЗМІСТ ТА МЕТОДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В НІМЕЧЧИНІ

children with cognitive development disorders as a basis for educational motivation formation]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Psychology*. No. 3, pp. 136–141. [in Ukrainian].

19. Soloviova, L.I. (2013). Doslidzhennia adaptivnykh mekhanizmv tsinnisnykh oriientatsii ditei starshoho doshkilnoho viku [Research on adaptive mechanisms of value orientations in senior preschool children]. *Current problems of psychology: collection of scientific works of the Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk of the National Academy of Sciences of Ukraine*. Vol. IV, Issue. 9, pp. 247–

259. [in Ukrainian].

20. Shapar, V.B. (2007). Suchasnyi tлумachnyi psykhologichnyi slovnyk [Modern explanatory psychological dictionary]. Kharkiv, 640 p. [in Ukrainian].

21. Linnenbrink-Garcia, L., Patall, E.A. & Pekrun, R. (2016). Adaptive Motivation and Emotion in Education: Research and Principles for Instructional Design. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*. Vol. 3(2), pp. 228–236. [in English].

Стаття надійшла до редакції 22.10.2025

УДК 378.06:377(Нім/Укр)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.346149>

Альона Самойлова, аспірантка денної форми,
спеціальність 011 “Освітні, педагогічні науки”, Муніципальний заклад
“Харківська гуманітарно-педагогічна академія”
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4761-0068>

ВПЛИВ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ НА ЗМІСТ ТА МЕТОДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В НІМЕЧЧИНІ

Стаття присвячена впливу цифрової трансформації на зміст і методи професійної освіти дорослих в Німеччині. Автор відмітив, що вивчення досвіду Німеччини дасть змогу розробити концепцію імплементації такого досвіду в українському освітньому просторі. В методології автор спирався на аксіологічний підхід у розуміння поняття цифрової трансформації, ризик-орієнтований підхід, що передбачав виділення сильних сторін професійної освіти і груп ризиків, які супроводжують нові можливості цифрового, електронного навчання дорослих людей. Результати. У статті аргументовано, що цифрова трансформація впливає на професійну освіту дорослих у Німеччині через, по-перше, стратегії розвитку, залученості здобувачів професійної освіти, контролю якості – на основі національної культури; по-друге, через координацію зусиль розробників, замовників, організаторів і реалізаторів стратегій для забезпечення інклюзивного підходу в системах оцифрованого контенту чи повністю електронного навчання. Відповідно – у першому напрямі варто звернути увагу на практичні кейси диверсифікації освітніх та навчальних програм з кібербезпеки для дорослих людей. Це обумовлено попитом на ринку праці і у різних сферах виробництва. У другому напрямі для України цікавий досвід освітніх програм великих корпорацій Німеччини, наприклад, Volkswagen, Continental, Siemens. Також визначено перспективою порівняльно-педагогічне дослідження міжнародної програми партнерства з фокусом на німецький досвід “Fit for Partnership with Germany”.

Ключові слова: навчання; цифрові технології; гібридні компетентності; доросла людина; електронне навчання; рамкова програма; типова програма; професійна освіта; корпорація; персоналізація навчання; стратегія; неперервна освіта.

Лім. 13.

Alona Samoilova, Full-Time Postgraduate Student,
Specialty 011 “Educational, Pedagogical Sciences”, Municipal Establishment
“Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy”
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4761-0068>

THE IMPACT OF DIGITAL TRANSFORMATION ON THE CONTENT AND METHODS OF ADULT PROFESSIONAL EDUCATION IN GERMANY

The article is devoted to the impact of digital transformation on the content and methods of adult professional education in Germany. The author noted that studying the experience of Germany will allow the development of a concept of implementation of such experience in the Ukrainian educational space. In the methodology, the author relied on an axiological approach to understanding the concept of digital transformation, a risk-oriented approach that involved highlighting the strengths of professional education and risk groups that accompany new opportunities for digital e-learning for adults. Results. The article argues that digital transformation affects adult professional education in Germany through, firstly, development strategies, involvement of professional education students, quality control based on national culture; secondly, through coordination of efforts of developers, customers, organizers, and implementers of strategies to ensure an inclusive approach in systems of digitized content or fully e-learning. Accordingly, in the first direction, it is worth paying attention to practical cases of diversification of educational and training programs in cybersecurity for adults. This is due to demand in the labor market and in various areas of production. In the second direction, the experience of educational programs of large German corporations,

ВПЛИВ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ НА ЗМІСТ ТА МЕТОДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В НІМЕЧЧИНІ

for example, Volkswagen, Continental, and Siemens, is interesting for Ukraine. A comparative and pedagogical study of the international partnership program with a focus on the German experience, "Fit for Partnership with Germany", is also identified as a prospect.

Keywords: *learning; digital technologies; hybrid competencies; adult; e-learning; framework program; standard program; professional education; corporation; personalization of learning; strategy; continuing education.*

Постановка проблеми. Цифрова трансформація має істотний вплив на усі сфери життєдіяльності людини. Цей вплив характеризується динамікою, концентрами викликів і можливостей. Адаже така трансформація певною мірою стирає географічні кордони, автоматично адаптує культурні зміни, змінює вектори багатосторонньої взаємодії. Часто така адаптація відбувається не за безпосередньої участі людей – носіїв культурних маркерів, а на основі інформаційних стереотипів, матеріалів розмаїтого, стихійного інформаційного змісту у відкритому мережевому просторі. Це, наприклад, притаманно великим мовним моделям, які можуть містити ризики дискримінації, нерівності, відсутності толерування в характеристиках чи описах ознак різних культур. У комунікаціях і взаємодіях з професійною метою цифрова трансформація передбачає за замовчуванням вимогу адаптуватися до використання нових технологій, взаємодія з якими не передбачала попереднього досвіду, чітко визначених навичок. Цифрова трансформація у сфері професійної освіти дорослих у реаліях нинішнього часу впливає на бізнес-стратегії і певною мірою корелює з маркетинговими моделями, які розробляються і реалізуються організацією чи виробництвом. Усе це обумовлює доцільність транскордонного, кроскультурного вивчення світового досвіду, імплементації успішних практик організації, методичного забезпечення неперервної професійної освіти дорослих в Україні. Відповідно до Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні “у сфері підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки кадрів” передбачено акценти: спеціалізація, фінансова підтримка і соціальних захист фахівців, які навчаються, рівність доступу і врахування особливих освітніх потреб, загально-національні програми інформування на основі ризик-орієнтованого підходу [11].

Такі масштабні, комплексні завдання, які визначені на рівні державної політики у царині цифрової трансформації професійної освіти дорослих в Україні, звісно, передбачають вивчення і цілеспрямовану імплементацію успішних практик такої освіти в різних країнах світу. Німеччина має значний досвід в організації електронного навчання дорослих, створення, фінансової підтримки і реалізованих стратегій інформаційних, соціальних кампаній в системі неперервної професійної освіти дорослих. Такий досвід цінний для України ще й тим, що багато освітніх платформ, систем елект-

ронного навчання дорослих у Німеччині оперативно адаптувалися до соціокультурних викликів, обумовлених міграцією українців через відкрити збройну агресію РФ. З 2022 р. цільова підтримка і солідарна участь Німеччини у вирішенні глобальних проблем підтримки біженців з України, збереження можливості закордонним українцям вчитися українською мовою, здобувати професійну освіту в комфортних безпечних умовах, на наш погляд, потребує глибокого вивчення, узагальнення і представлення конструктивних кейсів. Таким чином, у цій статті започатковано аспект дослідження впливу цифрової трансформації на зміст і методи професійної освіти дорослих в Німеччині.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Ключове поняття цифрової трансформації у цій статті розглянуто через призму висновків і пропозицій Е. Столтермаєн і А. Крун Форс, а саме: вивчення цифрових трансформації, їх впливу, процедур прийняття інформаційних технологій на основі виваженого критичного аналізу [7]. Ми пристаємо на думку вчених про те, що значні зміни, які відбуваються внаслідок комплексного комбінування цифрових, інформаційних, комунікативних обчислювальних і технологій зв'язку, мають служити людині на основі цінностей людяності, гуманізму. Ця теза також обумовлена стрімким прогресом систем штучного інтелекту, гнучким функціоналом робототехніки, які спостерігаємо в останній рік. Кілька прикладів: неймовірно швидкі темпи розвитку безпілотних систем на тлі втрати цінності миру, ескалації збройних конфліктів у різних кутках світу змінюють розуміння викликів і можливостей цього різновиду робототехніки, вимагають більш контрольованого розроблення стратегій використання для суспільного блага; розвиток SMART-технологій обумовлюють інший погляд на технології зв'язку. Інтерактив, який став можливим завдяки розвитку технологій зв'язку, обумовив зміни в комунікаціях і взаємодіях вчених-дослідників і фахівців-практиків, про що розлого з візуалізацією презентовано матеріал у статті М. Ростокі, О. Лучанінової, Ю. Кеберляйн-Керлер [12]. Безпосередньо імплементаційні практики у межах тематики цієї статті представлено у статті Л. Височан, Л. Плетеницької, О. Самоїленко [9].

Ключові моменти, які вплинули на формування пропозицій і міркувань, сформовано на основі вивчення звітів і аналітичних матеріалів Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) [4; 5]. Вивчення матеріалів з теми, що представлені

у відкритому доступі, засвідчують актуальність аспектів проблеми, яким присвячено цю статтю: проблема кореляції об'єктивних вимог узгодження змісту програм підготовки, підвищення кваліфікації у професійній освіті через регуляторні документи, стандарти, типові або рамкові навчальні плани і програми освіти дорослих із стратегічно значущою потребою забезпечення унікальності змісту програми професійної освіти дорослих; проблема орієнтації змісту професійної освіти на гібридні навички, гнучкі, соціально значимі компетентності, реалізації інклюзивного підходу на тлі стрімкого підвищення конкурентності і оптимізації виробничих, професійних систем.

Мета статті: конкретизувати напрями дослідження впливу цифрової трансформації на зміст і методи професійної освіти дорослих в Німеччині. Це дасть змогу розробити предметно концепцію імплементації такого досвіду в українському освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. У Німеччині цифрова трансформація має суттєвий вплив на зміст і методи професійної освіти дорослих. На підставі опрацювання матеріалів, представлених на ресурсах ОЕСР, можна виділити два напрями такого впливу:

1) вплив на стратегії розвитку, залученості дорослих здобувачів професійної освіти, контролю якості – на основі національної, регіональної культур;

2) вплив на координацію зусиль розробників, замовників, організаторів і реалізаторів стратегій для забезпечення інклюзивного підходу в системах оцифрованого контенту чи повністю електронного навчання.

Цей перелік напрямів впливу не є вичерпним. Нами акцентована увага саме на ці два напрями з огляду на тенденції державної освітньої політики в Україні, виклики, з якими стикається система професійної освіти дорослих в умовах воєнного стану, стрімкого старіння населення України та інших загроз демографічної кризи на тлі об'єктивної цифровізації ринку праці, глобалізаційних процесів.

ОЕСР презентувала низку звітів за результатами досліджень, які підтверджують значущість включення у зміст професійної освіти гібридних навичок цифрової грамотності і соціально значущих компетентностей, серед яких пріоритетовано здатності працівників забезпечувати кібербезпеку. З огляду на слушні пропозиції щодо осмислення впливу цифрової трансформації Е. Столтермаєн і А. Крун Форс [2] системоутворювальними загальними компетентностями можна назвати ті, що забезпечують розвиток критичного мислення. Блок загальних компетентностей органічно доповнюють спеціальні компетентності, які власне визначають унікальність конкретної програми професійної освіти, впливають на вибір і реалізацію методич-

ного забезпечення електронного чи трансформаційного навчання. Наприклад, це компетентності, пов'язані із використанням систем штучного інтелекту, інтернету речей, обробки великих даних, здатності осмислення алгоритмів роботизованих систем чи цифрового виробництва (наприклад, розуміння алгоритмів 3-D друку у будівництві).

Серед гібридних навичок, які розглядаються як умова успіху в опануванні чи проходженні програми професійної освіти дорослою людиною, так і в розумінні унікальності, конкурентоспроможності тієї чи іншої освітньої програми, курсу електронного навчання чи освітньої платформи, є: загальнонавчальні вміння (на основі психології навчання, нейронаук), здатність до педагогічного, освітнього партнерства на основі паритетності (коли адмініструє і є відповідальним на певному проміжку реалізації стратегії той, хто краще обізнаний з того чи іншого аспекту змісту програми професійної освіти) [10], самостійність і внутрішнє підприємництво для здорової конкурентності [13]. Соціально значимі навички (наприклад, навички комунікації, емоційного інтелекту, резильєнтності тощо) визначено важливою умовою успішного працевлаштування дорослої людини, позитивного статусу зайнятості, стабільності її кар'єрного поступу [6].

Напрямок впливу цифрової трансформації на стратегії розвитку, залученості здобувачів професійної освіти, контролю якості – на основі національної та регіональних культур у Німеччині забезпечується через модернізацію нормативної бази (загальнодержавний і регіональний рівні) для врегулювання організаційних, фінансових, соціальних питань професійної освіти дорослих, розроблення рамкових програм професійної освіти різних рівнів, обсягів (на рівні галузі знань і професійних стандартизованих вимог). В останньому аспекті спостерігаємо доктринальну відмінність підходів. Адже в Україні більш традиційно розробляють типові програми професійної підготовки. Рамкова програма передбачає встановлення загальних домовленостей про співпрацю між двома чи більше сторонами, визначає основні принципи і умови забезпечення якості, які згодом можуть бути деталізовані в контрактах, угодах тощо. Таким чином, цифрова трансформація професійної освіти визначає чіткі цільові, конкурентні орієнтири ще на стадії розроблення освітніх і професійних стратегій. Типова ж програма передбачає формальне визначення характерних, часто помітних стандартизованих відповідностей вимогам і передбачуваний алгоритм організації і управління для забезпечення якості. Такий підхід спрямовано, радше, всередину, а не на прогностику, як у випадку рамкових програм. Перший напрямок впливу цифрової трансформації на професійну освіту дорослих у Німеччині виразно про-

слідковується через диверсифікацію освітніх та навчальних програм з кібербезпеки [4].

Другий напрям, що виокремлено контекстно впливу цифрової трансформації на професійну освіту дорослих у Німеччині, виражається у координації зусиль розробників, замовників, організаторів і реалізаторів стратегій для забезпечення інклюзивного підходу в системах оцифрованого контенту чи повністю електронного навчання. Прикладами такої координації можна назвати регіональну співпрацю для залучення інвестицій у певний регіон, розроблення пропозицій фінансової і соціальної підтримки працівників, які мають намір здобути чи підвищити рівень професійної освіти на основі регулярного вивчення реальних потреб, міжнародна співпраця на рівні партнерства міністрів, міністерств і відомств з чітким фокусом на громадянські цінності Німеччини [5].

Обидва виділені напрями впливу відображають динаміку методик, методів навчання дорослих людей. Такі методи і методики більш гнучкі, персоналізовані, обов'язково місять елемент імерсивного чи віртуального навчального середовища, практичне моделювання. Наприклад: курси онлайн MOOCs, OER – у Німеччині, LMS-платформа – в Україні, гібридне чи змішане навчання, корпоративні ініціативи співпраці закладів вищої освіти і бізнес-корпорацій (Volkswagen, Continental, Siemens) [2; 3; 5]. Вивчення матеріалів з теми дало змогу визначити виклики, які об'єднують визначені вище напрями, цінні для імплементаційних практик в Україні: системне оновлення інфраструктури навчального і виробничого середовища професійної освіти потребує різних інвестиційних джерел; проблема динаміки змісту та якості цифрової компетентності викладачів і координаторів курсів професійної освіти дорослих; система мотивації і додаткових стимулів для розвитку здатності створювати новий цифровий контент професійного спрямування; потреба регулярного моніторингу потреб ринку праці в професійній освіті на засадах прозорості і підвітності; формування рамкових програм на основі аналізу розриву в компетентностях (для професій, які більш вразливі до впливу цифрової трансформації).

Висновки. Викладене вище дає підстави для таких висновків.

1) Вплив цифрової трансформації на зміст та методи професійної освіти дорослих в Німеччині вивчається і аналізується на основі відповідності ключовим цінностям гуманізму і поміркованого цифрового громадянства. У цьому аспекті Україна демонструє більшу лояльність, тож імплементація системного наповнення змісту і методичного забезпечення професійної освіти дорослих тематикою з кібербезпеки, інфогігієни залишається вкрай затребуваною.

2) Виділено два напрями впливу цифрової трансформації на зміст і методи професійної освіти дорослих. Перший – вплив на стратегії розвитку, залученості здобувачів професійної освіти, контролю якості – на основі національної та регіональних культур. Це обумовлює виділення у змісті загальних, професійних і гібридних компетентностей на основі аналітики потреб людей і виробничих сфер. Другий – вплив на координацію зусиль розробників, замовників, організаторів і реалізаторів стратегій для забезпечення інклюзивного підходу в системах оцифрованого контенту чи повністю електронного навчання. Мета такої координації передбачає персоналізацію фінансової і соціальної підтримки на рівні рамкових програм, індивідуалізації навчання дорослих людей.

3) Для України у реаліях воєнного і повоєнного транзиту важливо зосередити увагу на імплементації міжнародного досвіду корпоративної підтримки професійної освіти. Прикладом може слугувати порівняльно-педагогічне вивчення рамкових освітніх і навчальних програм великих корпорацій Німеччини, міжнародних програм з німецьким фокусом в організації і змістовному забезпеченні, наприклад, “Fit for Partnership with Germany” [8]. Останнє визначено важливою перспективою подальшого розроблення теми цієї статті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Dr. Lukas J. Kleine-Rueschkamp, Dr. Lars Ludolph. Future-Proofing Adult Learning in Berlin, Germany. OECD. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1787/dfd38f60-en>
2. E-learning provider platforms – навчання в Інтернеті. Блог. Автори: К. Пішель, Ко. С. Ленцнер. URL: <https://mitteldeutsches-institut.de/uk>
3. LMS-платформа: Навчайте співробітників легко і ефективно. URL: <https://academyocean.com/ua/> (дата звернення: 23.10.2025)
4. OECD. Building a Skilled Cyber Security Workforce in Europe: Insights from France, Germany and Poland, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1787/3673cd60-en>.
5. OECD. Insights from Skills Strategies in the European Union: Lessons Learnt for Developing and Implementing Effective Skills Policies, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1787/0bf9e78e-en>
6. Skills Strategies in the EU – Key Insights and Launch Materials. 21 January 2025. URL: <https://www.oecd.org/en/data/insights/data-explainers/2024/11/key-insights-and-launch-materials.html>
7. Stolterman, Erik; Croon Fors, Anna. Information Technology and the Good Life. Information systems research: relevant theory and informed practice. 2004. P. 689. URL: https://www.researchgate.net/publication/46298817_Information_Technology_and_the_Good_Life
8. Fit for Partnership with Germany. The Federal Economic Affairs Ministry's Manager Training Programme for managers of foreign companies. 2017. URL: <https://www.bundeswirtschaftsministerium.de/Redaktion/EN/Publik>

ationen/fit-for-partnership-with-germany.pdf?__blob=publicationFile&v=1

9. Височан Л., Плетеницька Л., Самойленко О. EDTECH: цифрова трансформація. Досвід Німеччини. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 57. Том 1. 2023. С. 66–69. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/57.1.12>

10. Ворожбіт-Горбатюк В. Компетентність педагогічного партнерства як базис якості вищої педагогічної освіти. *Молодь і ринок*. №10/196. 2021. С. 63–68. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248528>

11. Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні. Розпорядження КМУ № 1556-р від 2 грудня 2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text>

12. Ростока М.Л., Лучанінова О.П., Кеберляйн-Керлер Ю., та ін. Вплив управління результатів наукових досліджень: інформаційно-аналітичні тренди глобальної цифрової трансформації освіти, педагогіки і психології – ІАТ GDT, 2025. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2025. № 7(2). С. 1–11. DOI: [10.37472/v.naes.2025.7214](https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7214)

13. Холодник О. Компетентнісний підхід і здорова конкуренція – базис професійного розвитку викладацької майстерності фахівця у галузі гуманітарних і соціальних наук. *Молодь і ринок*. № 4. 2024. С. 118–122. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.304493>

REFERENCES

1. Dr. Lukas J. Kleine-Rueschkamp, Dr. Lars Ludolph (2022). Future-Proofing Adult Learning in Berlin, Germany. OECD. DOI: <https://doi.org/10.1787/dfd38f60-en> [in English].

2. E-learning provider platforms – navchannia v Interneti. [E-learning provider platforms – online learning]. Bloh. Avtory: K. Pishel, Ko. S. Lentsner. Available at: <https://mitteldeutsches-institut.de/uk> [in Ukrainian].

3. LMS-platforma: Navchaite spivrobotnykiv lekho i efektyvno [LMS platform: Train employees easily and effectively]. Available at: <https://academyocean.com/ua/> (Accessed 23 Oct. 2025) [in Ukrainian].

4. OECD. (2024). Building a Skilled Cyber Security Workforce in Europe: Insights from France, Germany and Poland, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/3673cd60-en>. [in English].

5. OECD. (2024). Insights from Skills Strategies in the European Union: Lessons Learnt for Developing and Implementing Effective Skills Policies, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/0b9e78e-en> [in English].

6. Skills Strategies in the EU – Key Insights and Launch Materials. 21 January 2025. <https://www.oecd.org/en/data/>

insights/data-explainers/2024/11/key-insights-and-launch-materials.html [in English].

7. Stolterman, Erik; Croon Fors, Anna (2004). Information Technology and the Good Life. Information systems research: relevant theory and informed practice. P. 689. Available at: https://www.researchgate.net/publication/46298817_Information_Technology_and_the_Good_Life [in English].

8. Fit for Partnership with Germany (2017). The Federal Economic Affairs Ministry’s Manager Training Programme for managers of foreign companies. URL: https://www.bundeswirtschaftsministerium.de/Redaktion/EN/Publikationen/fit-for-partnership-with-germany.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [in English].

9. Vysochan, L., Pletenytska, L. & Samoilenko, O. (2023). EDTECH: tsyfrova transformatsiia. Dosvid Nimechchyny [EDTECH: digital transformation. The German experience]. *Innovative Pedagogy*. Issue 57. Vol. 1. pp. 66–69. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/57.1.12> [in Ukrainian].

10. Vorozhbit-Horbatyuk, V. (2021). Kompetentnist pedahohichnoho partnerstva yak bazys yakosti vyshchoi pedahohichnoi osvity. [Competence of pedagogical partnership as a basis for the quality of higher pedagogical education] *Youth & market*, No.10/196. pp. 63–68. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248528> [in Ukrainian].

11. Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini (2020). [On approval of the Concept for the Development of Artificial Intelligence in Ukraine]. Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 1556-r dated December 2, 2020. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

12. Rostoka, M.L., Luchaninova, O.P., Keberliain-Kerler, Yu., et al. (2025). Vplyv upravlinnia rezultatuv naukovykh doslidzhen: informatsiino-analitychni trendy hlobalnoi tsyfrovoi transformatsii osvity, pedahohiky i psykhohihii – ІАТ GDT, 2025 [The impact of research results management: information and analytical trends in the global digital transformation of education, pedagogy and psychology – ІАТ GDT, 2025]. *Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. No. 7(2). pp. 1–11. DOI: [10.37472/v.naes.2025.7214](https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7214) [in Ukrainian].

13. Kholodniak, O. (2024). Kompetentnisnyi pidkhid i zdorova konkurentsiia – bazys profesiinoho rozvytku vykladatskoi maisternosti fakhivtsia u haluzi humanitarnykh i sotsialnykh nauk [A competent approach and healthy competition are the basis of the professional development of teaching skills of a specialist in the field of humanities and social sciences]. *Youth & market*, No. 4. pp. 118–122. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.304493> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.10.2025



“Нескінченне прагнення бути кращим є обов’язком людини. Це вже саме по собі є винагородою. Все інше в руках Божих”.

Махатма Ганді
індійський державний і політичний діяч



АУДІАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІЗНАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ СТАРШОКЛАСНИКАМИ З ГЛИБОКИМ ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ

УДК 376.1:37.016:004

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.346146>

Igor Kosharniy, аспірант кафедри технологій освіти та реабілітації осіб з порушеннями зору
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4978-0490>

АУДІАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІЗНАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ СТАРШОКЛАСНИКАМИ З ГЛИБОКИМ ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ

Проблематика статті фокусується на аналізі ефективності пізнання навчального матеріалу старшокласниками з глибоким порушенням зору за посередництвом залучення аудіальної моделі.

Репрезентовано аудіальну модель пізнання навчального матеріалу старшокласниками з глибоким порушенням зору, представлену єдністю відповідних структурних компонентів (Experience, Background, Auditory Interaction, Verbal Reflection).

Охарактеризовано апперцептивний шлях засвоєння навчального матеріалу, шляхом симбіотичного поєднання взаємопов'язаних циклів (перцептивний, мислинневий, мнемонімічний).

Ключові слова: аудіальна модель; пізнання; навчальний матеріал; старшокласники з глибоким порушенням зору; інклюзія.

Рис. 2. Табл. 1. Літ. 5.

Igor Kosharniy, Postgraduate Student of the Educational Technologies and Rehabilitation for People with Visual Impairments Department, Mykhaylo Drahomanov Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4978-0490>

AUDIO MODEL OF LEARNING MATERIAL BY HIGH SCHOOL STUDENTS WITH PROFOUND VISUAL IMPAIRMENT

The article highlights the importance of utilizing the audio model of cognition in the education system for high school students with profound visual impairment.

It is emphasized that state guarantees for the implementation of inclusive education within existing general education institutions are needed to actualize the need to create special conditions for children with special needs and their peers within a single educational institution, on a parity basis.

Using the method of comparative analysis, the characteristic features of the methods of cognition (sensory, tactile, and auditory) of educational material by high school students with profound visual impairment are outlined and illustrated; their pedagogical value is revealed, and a list of possible options for use at the level of practical conditions is given.

The consequent effectiveness of incorporating auditory methods of cognition into the education system for high school students with profound visual impairments is illustrated by the actualization of instrumental processes and intrapersonal reactions, as well as the activation of activity manifestations.

The apperceptive path of learning educational material is characterized by a symbiotic combination of interconnected cycles (perception, thinking, and memory).

The auditory model of learning educational material by high school students with profound visual impairment is represented by the unity of the corresponding structural components.

It is emphasized that the effectiveness of implementing the auditory model at the subject level can be assessed through the following criteria: neurological, lexical, and pragmatic.

During the research, it was found that the use of an audio model in the education of high school students with profound visual impairments should be based on the action of several conceptual approaches (in particular, a mediated environment, reliance on experience, perception, and understanding, and equality of all participants in the educational process).

It is problematized that the prognostic vector for further scientific research today remains the issue of the prospective implementation of the most effective didactic tools in educational realities, to identify strong levers of influence on various aspects of the personal development of children with special needs.

Keywords: audio model; cognition; educational material; high school students with profound visual impairments; inclusion.

Постановка проблеми. Успішність адаптації дітей з особливими потребами до життя у суспільстві сьогодні багато у чому продиктована ефективністю організації для них комплексного супроводу, підкріпленого результативною корекційною роботою [2]. Значущість цієї проблеми набуває особливого соціального

звучання у нелегких для усієї української спільноти умовах воєнного часу, які вражають різновікові верстви населення руйнівним впливом на найцінніше – здоров'я.

Чинне українське законодавство закріплює соціальні гарантії, щодо реалізації інклюзивної освіти, на рівні існуючих загальноосвітніх навчальних

АУДІАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІЗНАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ СТАРШОКЛАСНИКАМИ З ГЛИБОКИМ ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ

закладів. Така ситуативність, зокрема, позначається на необхідності створення спеціальних умов, у межах однієї освітньої інституції, для дітей з особливими потребами та їх однолітків, на засадах паритетності та інклюзії [3]. Особливої актуальності окреслена проблема набуває тоді, коли педагог зустрічається віч-на-віч із необхідністю створення високопродуктивного навчального середовища для збірної групи вихованців. Організація ефективної суб'єкт-суб'єктної співпраці з ними, вимагає від педагога залучення найбільш дієвого дидактичного інструментарію, здатного найбільш якісно вплинути на процес сприйняття і засвоєння навчального матеріалу, паралельним чином актуалізуючи мотиваційну складову та задовольняючи навчальні потреби й запити на особистісному рівні кожного.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Доволі цінними у цьому дослідницькому аспекті є праці таких українських учених, як: І. Дмитрієва, І. Гудим, С. Кондратенко, Т. Костенко, В. Купрас, О. Легкий, В. Синьов, М. Федоренко та інші. Проте, на наш погляд, потребує ще більш предметнішого відрефлексування питання розробки ефективного дидактичного інструментарію, здатного підвищити ефективність функціонування інклюзивного середовища у сучасних умовах воєнного часу.

Мета статті – проаналізувати ефективність пізнання навчального матеріалу старшокласниками з глибоким порушенням зору за посередництвом залучення аудіальної моделі.

Виклад основного матеріалу. У полі нашої дослідницької уваги знаходиться категорія старшокласників з глибокими порушенням зору, навчальна співпраця з якими повинна ґрунтуватися на необхідності поєднання різних груп методів пізнання. Перша *сенсорна* група – заснована на залученні цілісного спектру процедур та прийомів, з метою

отримання, відрефлексування та відтворення засвоєного матеріалу, за посередництвом різних органів чуття (зокрема, дотик, нюх, слух, смак). Останній перелік актуалізує формування на особистісному рівні цілісного панно сприйняття оточуючої реальності з яскраво вираженим акцентом на формування когнітивних уявлень у процесі такого цілеспрямованого навчання.

Наступна *тактильна* група – сфокусована на пізнанні оточуючого світу з допомогою дотикового сприйняття. Цей інструментарій уможливує формування на особистісному рівні суб'єкта цілісного уявлення про текстуру, форму й розмір досліджуваного об'єкта. З педагогічної точки зору, особливо цінним, для роботи з досліджуваною категорією, є спектр тактильно орієнтованих засобів (зокрема, Брайлівські та різнотекстурні матеріали, макети об'ємних моделей та ін.), які полегшують процес сприйняття та засвоєння знань з перспективою формування цілісного уявлення про пізнаваний об'єкт.

Останньою є *аудіальна* група – спрямована на сприйняття, відрефлексування та обробку інформаційного контенту з допомогою залучення потенціалу слухових каналів. Педагогічна цінність саме цієї групи методів віддзеркалюється на рівні: розвитку концентрації, уваги, вербальної пам'яті; формування цілісного уявлення про пізнаване (навіть у супереч наявним обмеженням зорового сприйняття).

Для узагальнення розглянутих вище методів пізнання, використано метод компаративного аналізу, з метою відрефлексування педагогічної цінності кожного з них, на рівні організації високо-ефективного навчально-інклюзивного середовища для старшокласників з глибокими порушенням зору (див. табл. 1).

Таблиця 1

Компаративний аналіз педагогічної цінності методів пізнання навчального матеріалу старшокласниками з глибокими порушенням зору

Назва методу пізнання	Ключовий канал сприйняття інформації	Педагогічна цінність	Варіанти використання у навчанні
<i>Сенсорні</i>	чуттєве (дотик, нюх, слух, смак)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ формування когнітивних уявлень; ➤ забезпечення цілісного сприйняття; ➤ розвиток уваги; ➤ виховання спостережливості 	експериментальні форми роботи
<i>Тактильні</i>	дотикове (тактильне)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ розвиток просторового мислення, уваги та пам'яті; ✓ формування навичок роботи з різнотекстурним матеріалом 	сенсорні матеріали, брайлівський інструментарій, об'ємні моделі
<i>Аудіальні</i>	слухове	<ul style="list-style-type: none"> ❖ розвиток концентрації, уваги, вербальної пам'яті, логічного мислення 	прослуховування аудіо записів, подкастів, аудіо інструкцій та голосових пояснень

АУДІАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІЗНАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ СТАРШОКЛАСНИКАМИ З ГЛИБОКИМ ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ

Дані табл. 1 наочно демонструють, що висвітлені методи пізнання навчального матеріалу учнями з глибокими порушенням зору мають глибинний педагогічний потенціал, який розкривається на рівні всебічного особистісного розвитку.

Сучасна сенсорно-адаптована інклюзія, сфоку-

сована, зокрема, на підвищенні ефективності навчальної співпраці із досліджуваною категорією суб'єктів, широко використовує потенціал *аудіальних* методів пізнання. Глибинна сутність останніх приховується у дуальному синтезі взаємопов'язаних наслідкових результативностей (див. рис. 1).



Рис. 1. Наслідкова результативність залучення аудіальних методів пізнання у систему навчання старшокласників з глибокими порушенням зору

Дані рис. 1 засвідчують, що ґрунтовність на впливу *аудіальних* методів на особистість слухача віддзеркалюється на рівні двовекторної актуалізації внутрішнього потенціалу та діяльнісних проявів.

У фокусі аналізу процесу актуалізації внутрішньоособистісного потенціалу досліджуваної категорії старшокласників, рівень впливу аудіальних методів відслідковується на рівні комплексних взаємодій психофізіологічних процесів, які у педагогічній науці репрезентуються термінологічною єдністю словосполучень сприйняття та розуміння [1].

Значущість впливу на слухача з глибокими порушенням зору саме аудіальних методів прослідковується у ході прослуховування, як своєрідної форми акустичного сприйняття озвученого мовлення. Власне кажучи, цей апперцептивний шлях засвоєння навчального матеріалу відбувається на рівні "циркуляції" таких взаємопов'язаних циклів:

- перцептивного (слухові канали забезпечують сприйняття);

- мислинневого (головний мозок актуалізує від-рефлексування, аналіз та узагальнення);

- мнемонічного (мозок забезпечує запам'ятовування, збереження та відтворення інформації у потрібний момент часу).

Варто відзначити і той факт, що феномен апперцепції, на рівні виконання навчальних завдань суб'єктами пізнання з глибокими порушенням зору, має неочінену значущість з практичної точки зору. Адже він актуалізує створення необхідних передумов для реалізації функцій особистісного самоконтролю за рівнем продуктивності засвоєння навчального матеріалу. Окрім цього, важливим аспектом у цьому фокусі розгляду є акцент на виховання у досліджуваної категорії старшокласників критичного ставлення до почутого, з метою вибудови власної позиції та множини суджень на основі власних ціннісних орієнтирів. Продуктивність аудіального методу, як окремого джерела пізнання навчального матеріалу, розкрите на рівні аудіальної моделі (див. рис. 2).

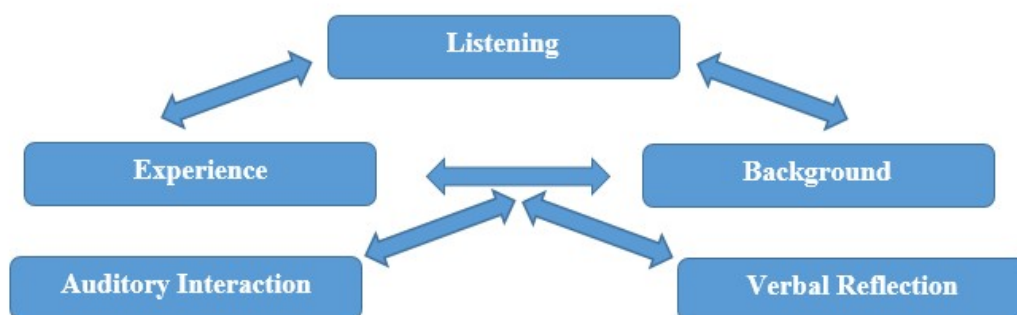


Рис. 2. Аудіальна модель пізнання навчального матеріалу старшокласниками з глибоким порушенням зору (базова версія)

Унаочнені дані рис. 2 підтверджують апеляцію згаданої моделі навчання до глибини: досвіду (Experience), попередньо засвоєних знань та сфор-

мованих умінь й навичок (Background). Варто підкреслити, що якраз цей взаємозв'язок між ланками "Experience – Background – Auditory Interaction –

Verbal Reflection” віддзеркалює пряму дотичність досліджуваного до феномена апперцепції (рис. 2).

Досвід організації навчального процесу для старшокласників із глибокими порушеннями зору засвідчив, що імплементація аудіальної моделі на рівні досліджуваної цільової аудиторії має здійснюватися виключно в адаптованій формі аудіо модального подання інформаційного контенту та за умов комплексного супроводу й контролю результативності корекційної роботи. Саме така форма дозволяє організувати процес пізнання не лише на рівні схеми “послухай – запам’ятай”, але передусім за умов присутності на рівні цієї схеми ще й різностороннього вербально-зворотного комунікативного зв’язку між учасниками навчального процесу.

Повертаючись до аналізу впливу аудіальної моделі на досліджуване, варто зазначити що її ефективність під час навчання старшокласників з глибокими порушеннями зору можна відслідкувати, зокрема на рівні таких критеріїв:

- емоційно-мотиваційному – спрямованому на формування глибинно-позитивного особистісного ставлення до процесу пізнання;

- неврологічному – сфокусованому на здатності чути і розрізняти почуте;

- лексичному – апельованому безпосередньо до процесу сприйняття;

- когнітивному – проблематизованому ефективністю процесів осмислення почутого;

- рефлексивному – актуалізованому на рівні особистісного усвідомлення цінності пізнаваного;

- комунікативному – спрямованому на розвиток комунікативних навичок у процесі обговорення та аналізу прослуханого;

- прагматичному – націленому на досягнення фінальної мети слухання.

Цілком зрозумілим для нас стає і той факт, що інструментарій аудіальних методів, по-суті, трансформується у високодієвий засіб, який залучається у навчально-інклюзивне середовище співпраці із досліджуваною категорією суб’єктів, з метою репрезентації на їх рівні вже правильно сформульованих думок. Така траєкторія пізнання формує цілісне панно, зіткане єдністю процесів: слухати – чути – відрефлексовувати – інтерпретувати. Послідовна значущість перебігу цієї групи процесів, прокладається шляхом цілої низки прогностично-послідовних дій, пов’язаних з:

- ідентифікацією значень та смислових зв’язків на рівні почутого;

- інтерпретацією почутого інформаційного контенту;

- екстраполяцією ситуацій у перспективні рамки подальшого залучення почутого у якості фонового знання на рівні тієї чи іншої ситуації.

Практичне використання аудіальної моделі, під час навчання старшокласників з глибокими пору-

шенням зору, ґрунтується на глибинній дії низки таких концептуальних підходів:

I. Опосередкованого середовища – проблематизованого логікою конструювання навчального середовища, як простору цілісної взаємодії старшокласників, у процесі роботи з навчальним матеріалом. Джерелом відтворення аудіо контенту у цьому ключі можуть послугувати цифрові технології. Даний принцип уможливорює конструювання аудіо “оболонки”, в якій відбувається створення спеціального навчального світу, куди потрапляє кожен суб’єкт пізнання, забуваючи при цьому про свої обмежені фізичні можливості. Важливою і доволі позитивною стороною цього процесу є факт розмиття кордонів між звичайними учнями та вихованцями з особливими потребами, що актуалізує повноцінну особистісну інтеграцію у навчально-інклюзивне середовище та сприяє утвердженню відчуття рівності.

II. Опори на досвід – регламентованого реалізацією процесу аудіювання на рівні сформованих комунікативно-мовних умінь. Цей особистісний досвід уможливорює безперешкодне сприйняття значущості смислових зв’язків на рівні почутого.

III. Сприйняття та розуміння – актуалізованого озвученням тексту у максимально зрозумілій і легкій для сприйняття формі, без додаткових ускладнень змістового контенту і за умов нормування часу, відведеного на прослуховування.

IV. Рівноправності усіх учасників навчального процесу – окресленого вагомістю домінування не лише слухової рецепції, але й необхідності органічного поєднання прослуханого з комунікативним діалогом на рівні спілкування “педагог – учень”, “учень-учень”. Така система міжособистісних взаємодій під час процесу навчання актуалізує покращення процесів сприйняття та розуміння почутого, задаючи векторність процесу особистісної мотивації на рівні навчальної діяльності.

Послідовна імплементація аудіальної моделі у систему навчання старшокласників з глибокими порушеннями зору проблематизує завдання створення найоптимальніших умов, які повинні актуалізувати:

- примноження на особистісному рівні чисельності знань, умінь та навичок;

- максимальне наближення рівня складності навчального контенту до рівня інтелектуальних можливостей суб’єктів пізнання, з урахуванням їх індивідуальних особливостей, потреб та запитів.

Ефективність інтеграції аудіальної моделі у реальні умови навчальної співпраці педагога з досліджуваною категорією суб’єктів пізнання повинна ґрунтуватися на алгоритмі такого спектру дій:

- ідентифікація наявного рівня знань, умінь та навичок старшокласника;

- актуалізація особистісної мотивації;

- озвучення програми дій та окреслення спектру вимог до наявної навчальної діяльності;
- використання тренувальних вправ (зокрема, озвучення ключової термінології, включення коротких аудіофрагментів, тренування уваги до інтонації та тембру голосу тощо);
- забезпечення постаудіального контролю з допомогою діалогових взаємодій на предмет прослуханого;
- регулювання процесу засвоєння з допомогою залучення спеціальних питань, розроблених на основі прослуханого аудіального контенту.

Висновки. На основі проведеного аналізу варто підсумувати, що проблема реалізації навчальних завдань у колі суб'єктів пізнання з глибокими порушеннями зору вимагає сьогодні особливої уваги зі сторони сучасної практикуючої педагогічної спільноти. Практичний досвід організації навчального процесу для досліджуваної категорії суб'єктів пізнання засвідчив, що аудіальна складова методів пізнання має доволі сильний потенціал для досягнення цілісного завдання навчання, виховання та розвитку особистості, за умов правильної організації та реалізації.

Прогностичним вектором для подальших наукових пошуків сьогодні залишається питання перспективної імплементації у навчальні реалії найбільш дієвого дидактичного інструментарію, з метою виокремлення сильних важелів впливу на різні аспекти особистісного розвитку дітей з особливими потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильцова В. Психолого-педагогічний супровід в Новій українській школі. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка*. 2023. С. 28–34. URL: <http://ir.dspu.edu.ua/jspui/handle/123456789/2433>
2. Гренюк Л., Олексенко В., Фединак Н. Інклюзивне навчання в умовах війни: адаптація та нові виклики для педагогів. *Молодь і ринок*. 2025. №2 (234). С. 40–45. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/324600>

3. Ільчук О.В. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими потребами та їхніх родин в умовах кризових викликів. *Проблеми реабілітації: зб. наук. праць*. 2021. С. 18–23.

4. Хворова Г., Котлова Л., Долінчу І. Педагогічний супровід дітей із комплексними порушеннями: методичні рекомендації. Житомир :Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2022. 27 с.

5. Rahmatullah A.S., Mulyasa E., Syahrani S., Pongpalilu F., Putri R.E. Digital era 4.0: The contribution to education and student psychology. *Linguistics and Culture Review*. 2022. No. 6(S3). P. 89–107.

REFERENCES

1. Vasylytsova, V. (2023). Psykholoho-pedahohichnyi suprovid v Novii ukrainskii shkoli [Psychological and pedagogical support in the New Ukrainian School]. *Humanities studies: collection of scientific works of Ivan Franko State Pedagogical University*, pp. 28–34. Available at: <http://ir.dspu.edu.ua/jspui/handle/123456789/2433> [in Ukrainian].

2. Hreniuk, L., Oleksenko, V. & Fedyniak, N. (2025). Inkluzyvne navchannia v umovakh viiny: adaptatsiia ta novi vyklyky dlia pedahohiv [Inclusive education in wartime: adaptation and new challenge for teachers]. *Youth & market*, No. (2) (234), pp. 40–45. Available at: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/324600> [in Ukrainian].

3. Ilchuk, O.V. (2021). Psykholoho-pedahohichnyi suprovid ditei z osoblyvymy potrebamy ta yikhnikh rodyn v umovakh kryzovykh vyklykiv [Psychological and pedagogical support of children with special needs and their families in the context of crisis challenges]. *Problems of rehabilitation: a collection of scientific works*, pp. 18–23 [in Ukrainian].

4. Khvorova, H., Kotlova, L. & Dolinchuk, I. (2022). Pedahohichnyi suprovid ditei iz kompleksnymy porushenniamy: metodychni rekomendatsii [Pedagogical support of children with complex disorders: methodological recommendations]. Publishing house of Zhytomyr State University named after Ivan Franko, 27 p. [in Ukrainian].

5. Rahmatullah, A.S., Mulyasa, E., Syahrani, S., Pongpalilu, F. & Putri, R.E. (2022). Digital era 4.0: The contribution to education and student psychology. *Linguistics and Culture Review*. No. 6(S3). pp. 89–107. [in English].

Стаття надійшла до редакції 04.11.2025



“Ти не можеш змінити напрямок вітру, але завжди можеш підняти вітрила, щоб досягти своєї мети”.

Оскар Уайльд
ірландський поет, драматург

“Складність не в нових ідеях, а у визволенні від старих, які в тих, котрі виховані як більшість із нас, пустили корені в кожному закутку нашого мислення”.

Джон Мейнард Кейнс
англійський економіст



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 (рисуноками, 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 карточка: 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

№ 11 (243) листопад 2025

No. 11 (243) November 2025

Головний редактор

Микола Галів

Відповідальний редактор

Наталія Примаченко

Макетування та верстка

Ірина Негура

Підписано до друку 18.12.2025 р. Ум. друк. арк. 25,75.
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. Мазепа, 7