

Молодь і ринок

ЩОМІСЯЧНИЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 2 (246) лютий 2026

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/10.24919/2617-0825.2/246.2026>

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор: Микола ПАНТЮК – *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., Карпатський національний університет імені Василя Стефаника*

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

Бесім КЕРІКІ – *д.філос.н. (історія), Університет в Загребі (Республіка Хорватія)*

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

Влодзімеж СТРЕЛЬЦОВ, *д.держ.упр., проф., Поморський Університет в Слупську, Польща*

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

Марія ЧЕПЛЬ – *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*

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 № 3 від 26.02.2026)

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. 2 (246) February 2026

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/10.24919/2617-0825.2/246.2026>

EDITORIAL BOARD

Head editor: Mykola PANTYUK – *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., Vasyl Stefanyk Carpathian National University*

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

Besim QERIQI – *Doctor of Philosophy Sciences (History), University of Zagreb (Republic of Croatia)*

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

Włodzimierz STRELKOW, *Dr. Hab., Prof. Pomeranian University in Slupsk, Poland*

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

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*

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. 3, 26.02.2026)

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

№ 2 (246) лютий 2026

ЗМІСТ

Іван Бахов, Дмитро Костенко, Алла Полторацька Flipped classroom як сучасна педагогічна технологія професійної підготовки у вищій школі.....	7
Валентина Бодак, Тетяна Пантюк, Микола Пантюк Формування критичного мислення школярів засобами інтернет-медіа: огляд сучасних українських досліджень.....	16
Лідія Сліпчишин, Лариса Кубська Філософські аспекти педагогічної ергономіки у контексті технологічної освітньої галузі.....	20
Віра Курок, Галина Химан Обґрунтування моделі формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.....	26
Sergii Sharov, Tetiana Sharova, Wati Susilawati Directions for the implementation of teacher informal education.....	32
Галина Островська Розвиток читачької компетентності та медіаграмотності учнів засобами інфомедійних проєктів з літератури.....	37
Сергій Борденюк Стилістичні засоби операторської майстерності у формуванні значень і смислів кінематографічного твору.....	43
Світлана Вербещук, Інна Червінська, Наталія Кирста Культура мовлення у фаховій підготовці студентів економічних спеціальностей.....	49
Ірина Мицишин, Юлія Дмитрів, Світлана Цюра Домашня освіта як педагогічне явище та предмет дискусій.....	54
Valentina Tymkova, Elvira Manzhos Globalization challenges: borrowed lexis in contemporary linguistic discourse.....	59
Тетяна Суржук, Людмила Бісовецька Підготовка майбутніх учителів початкових класів до реалізації завдань театралізації в освітньому процесі.....	67
Тарас Паска Роль цифрової компетентності у забезпеченні інклюзивного освітнього середовища закладів професійної освіти.....	72

Оксана Ковалишин, Христина Калагурка Освітні орієнтири В. Гнатюка на сторінках “Літературно-наукового вісника” з кінця XIX до першої третини XX століття.....	80
Світлана Воронова Газлайтинг як прояв маніпуляцій у кіберпросторі.....	86
Юрій Юрчак, Сергій Сінкевич Українська мова як поле протистояння негативному інформаційно-психологічному впливу агресора.....	92
Тарас Кобильник, Оксана Сікора, Володимир Жидик Методичні засади інтеграції Python та баз даних у курс інформатики старшої школи.....	97
Іван Василиків, Оксана Мойко Microsoft Publisher як засіб формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	102
Світлана Кишакевич, Галина Стець Інноваційні технології в підготовці вчителя музичного мистецтва: інтеграція цифрових ресурсів у навчання співу.....	107
Світлана Івах, Оксана Зверєва Розвиток креативності дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва.....	112
Ірина Дікун, Світлана Марчук Організація культурно-освітнього простору сучасного закладу вищої освіти: подієвий підхід.....	116
Олег Кекош, Леся Смерчак Системний підхід до діяльності соціального педагога щодо запобігання та протидії булінгу (цькування) в освітньому середовищі.....	122
Iryna Bezugla Reflexive and creative professional development in economic education through foreign language learning.....	127
Сергій Ващилко Цифрове освітнє середовище як чинник ефективної підготовки майбутніх учителів технологій до дистанційного навчання.....	133
Вікторія Шпілєва Аналіз дефініції “Фахова компетентність сержантського складу Сухопутних військ Збройних Сил України”.....	139
Віталій Будкевич Магістерська підготовка у системі освітньо-професійного континууму правників Великої Британії (90-ті рр. XX ст.).....	145
Світлана Коханська Потенціал компетентнісного та комунікативного підходів у формуванні конфліктологічної культури у майбутніх бакалаврів початкової освіти.....	150

Youth & market

No. 2 (246) February 2026

CONTENTS

Ivan Bakhov, Dmytro Kostenko, Alla Poltoratska Flipped classroom as a modern pedagogical technology for professional training in higher education.....	7
Valentyna Bodak, Tetiana Pantiuk, Mykola Pantiuk Formation of critical thinking in school students through internet media: a review of current ukrainian research.....	16
Lidiia Slipchyshyn, Larysa Kubaska Philosophical aspects of pedagogical ergonomics in the context of the technological educational industry.....	20
Vira Kurok, Halyna Khyman Substantiation of the model for building future psychologists' art therapy competence in professional training.....	26
Sergii Sharov, Tetiana Sharova, Wati Susilawati Directions for the implementation of teacher informal education.....	32
Galina Ostrovska Development of reading competence and media literacy of students through infomedia projects on literature.....	37
Sergiy Bordenyuk Stylistic means of cinematographic craft in the formation of meanings and senses of a cinematic work.....	43
Svitlana Verbeshchuk, Inna Chervinska, Nataliia Kyrsta Speech culture in professional training of students of economic specialties.....	49
Iryna Myschchshyn, Yuliia Dmytriv, Svitlana Tsyura Homeschooling as a pedagogical phenomenon and subject of discussion.....	54
Valentina Tymkova, Elvira Manzhos Globalization challenges: borrowed lexis in contemporary linguistic discourse.....	59
Tetiana Surzhuk, Liudmyla Bisovetska Preparing future primary school teachers to implement theatricalisation in the educational process.....	67
Taras Paska The role of digital competence in ensuring an inclusive educational environment in vocational education institutions.....	72

Oksana Kovalyshyn, Khrystyna Kalahurka Educational orientations of Volodymyr Hnatyuk on the pages of “Literaryscientific herald” from the late 19th to the first third of the 20th century.....	80
Svitlana Voronova Gaslighting as a manifestation of manipulation in cyberspace.....	86
Yuriy Yurchak, Serhii Sinkevych The Ukrainian language as a field of resistance to the negative informational and psychological influence of the aggressor.....	92
Taras Kobylnyk, Oksana Sikora, Volodymyr Zhydyk Methodological principles for integrating Python and databases into a high school computer science course.....	97
Ivan Vasylykiv, Oksana Moiko Microsoft publisher as a tool for developing digital competence of future primary school teachers.....	102
Svitlana Kyshakevych, Halyna Stets Innovative technologies in music teacher training: integration of digital resources in singing teaching.....	107
Svitlana Ivakh, Oksana Zvierieva Development of creativity in children of senior preschool age by means of visual arts.....	112
Iryna Dikun, Svitlana Marchuk Organization of the cultural and educational space of a modern higher education institution: an event-based approach.....	116
Oleh Kekosh, Lesia Smerechak A systemic approach to the activities of a social pedagogue in preventing and combating bullying in the educational environment.....	122
Iryna Bezugla Reflexive and creative professional development in economic education through foreign language learning.....	127
Serhii Vashchylko Digital learning environment as a factor in the effective training of future technology teachers for distance education.....	133
Victoria Shpileva Analysis of the definition “Professional competence of sergeants in the land forces of the Armed Forces of Ukraine”.....	139
Vitalii Budkevych Features of professional training of masters of law in Great Britain in the 1990s.....	145
Svitlana Kokhanska The potential of competence-based and communicative approaches in the formation of conflictology culture in future bachelors of primary education.....	150

УДК 378.147.091.33:004

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351496>

Іван Бахов, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри
іноземної філології та перекладу,

ПрАТ “ВНЗ “Міжрегіональна Академія управління персоналом”

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8379-199X>

Дмитро Костенко, кандидат педагогічних наук, доцент,
асистент кафедри іноземних мов математичних факультетів,
Навчально-науковий інститут філології

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4030-2287>

Алла Полторацька, кандидат філологічних наук, доцент
кафедри іноземної філології та перекладу,

ПрАТ “ВНЗ “Міжрегіональна Академія управління персоналом”

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6941-6907>

FLIPPED CLASSROOM ЯК СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті теоретично обґрунтовано *flipped classroom* (перевернуте навчання) як студентоцентровану педагогічну технологію професійної підготовки у ЗВО в умовах цифровізації та поширення змішаних форматів. У результатах дослідження показано, що перевернуте навчання – це двоетапна організація навчання: доаудиторне опрацювання базового змісту за допомогою цифрових ресурсів і аудиторна робота, спрямована на активне застосування знань у професійно наближених завданнях, взаємодію та зворотний зв'язок. Узагальнення емпіричних даних засвідчує потенційно позитивний вплив технології на навчальні результати та окремі компоненти професійної підготовки, однак ефекти є контекстно зумовленими й залежать від якості організації аудиторного етапу та прийнятності формату для студентів. Виокремлено умови ефективності реалізації технології. Запропоновано узагальнені рекомендації для ЗВО щодо упровадження перевернутого навчання.

Ключові слова: професійна підготовка; заклад вищої освіти; *flipped classroom*; перевернутий клас; перевернуте навчання; змішане навчання; педагогічна технологія.

Рис. 1. Літ. 22.

Ivan Bakhov, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,

Head of the Foreign Philology and Translation Department,

PJSC “Higher Educational Institution” Interregional Academy of Personnel Management”

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8379-199X>

Dmytro Kostenko, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor, Assistant of the
Foreign Languages for Mathematical Faculties Department,

Educational and Scientific Institute of Philology,

Kyiv Taras Shevchenko National University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4030-2287>

Alla Poltoratska, Ph.D. (Philology), Associate Professor of the
Foreign Philology and Translation Department,

PJSC “Higher Education Institution “Interregional Academy of Personnel Management”

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6941-6907>

FLIPPED CLASSROOM AS A MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR PROFESSIONAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION

The article provides a theoretical substantiation of the *flipped classroom* as a student-centred pedagogical technology for professional training in higher education institutions under the conditions of digitalisation and the growing prevalence of blended formats. The purpose of the article is to theoretically substantiate the *flipped classroom* as a contemporary pedagogical technology of professional training in higher education and to identify the didactic as well as organisational and pedagogical conditions for its effective implementation based on the synthesis and analysis of relevant scholarly sources. The study employs analysis, synthesis, generalisation, and a comparative analysis of implementation models. The findings demonstrate that the *flipped classroom* is a two-phase organisation of learning: pre-class engagement with core content using digital resources and in-class work focused on the active application of knowledge in professionally oriented tasks, interaction, and feedback. The synthesis of empirical evidence indicates a potentially positive impact of the technology on learning outcomes and selected components of professional training; however, the effects are context-dependent and hinge on the quality of in-class organisation

and students' acceptance of the format. Consequently, the study identifies the key conditions for effective implementation: structured pre-class preparation with clear tasks and monitored engagement; an in-class phase organised as active learning with discussion, collaboration, and regular feedback; out-of-class support channels and progress monitoring; formative assessment that reinforces the "pre-class – in-class – after-class" cycle; adequate digital course infrastructure (an LMS and interaction tools); pedagogically managed workload and students' preparation for the format. General recommendations for HEIs are proposed, including phased implementation within modules, readiness checks at the beginning of class, systematic small-group work with rules of individual accountability, transparent criteria for assessing processual activity and contributions to interaction, and the use of LMS data to support and adjust learning.

Keywords: professional training; higher education institution; flipped classroom; flipped class; flipped learning; blended learning; pedagogical technology.

Постановка проблеми дослідження. В умовах цифровізації вищої освіти й поширення змішаних (гібридних) форматів зростає потреба в таких педагогічних технологіях, які одночасно забезпечують компетентнісні результати, підвищують активність, автономію здобувачів та переводять аудиторний час у режим практикоорієнтованої взаємодії (розв'язування професійних задач, співпраця, рефлексія). Flipped classroom (перевернуте навчання) часто позиціонується як відповідь на ці виклики, однак наукові дані щодо її впливу на академічні результати, мотивацію, залученість, саморегуляцію та розвиток м'яких навичок є неоднорідними й суттєво залежать від конкретної дидактичної спрямованості (доаудиторна підготовка, організація активного навчання, підтримка і зворотний зв'язок, оцінювання, цифрові інструменти). На практиці це породжує ризик "формального перевертання" (перенесення лекції у відео без якісної перебудови аудиторної роботи), що не гарантує ефективності, може збільшувати навчальне навантаження та нерівність можливостей студентів. Тому теоретично виважене узагальнення релевантних джерел і визначення дидактичних та організаційно-педагогічних умов ефективного впровадження перевернутого навчання у професійній підготовці у ЗВО є своєчасним і практично значущим.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. У міжнародному науковому дискурсі перевернуте навчання розвивається як усталений напрям досліджень змішаного навчання. Бібліометричний огляд засвідчує стале зростання кількості праць із 2012 року та тематичну розгалуженість за предметними галузями, водночас авторські колаборації залишаються відносно фрагментованими (F. Zhang, H. Wang, H. Zhang, Q. Sun, 2024) [22]. Узагальнюючи емпіричні роботи 2014–2023 рр., систематичний огляд також підкреслює варіативність технологічних рішень, аудиторних активностей і типових викликів упровадження, що ускладнює прями порівняння результатів між дослідженнями (M. Baig, E. Yadegaridehkordi, 2023) [9]. Це задає контекст для нашої логіки: 1) уточнити сутність flipped classroom (перевернутого навчання) у професійній підготовці; 2) узагальнити емпіричні результати; 3) виокремити умови ефективності.

У площині уточнення сутності українські автори насамперед фіксують модель як інструмент змішаного навчання з перенесенням опрацювання контенту в позааудиторний час і трансформацією аудиторної роботи в активні формати взаємодії. Зокрема, Н. Гончар, О. Задоріна та Н. Лопатинська (2022) систематизують підходи до "перевернутого класу", виокремлюючи класичну, "просунуту" та комбіновану форми, що дає змогу описувати різні ступені "перевертання" та поєднань із іншими форматами [2, 84]. На рівні теоретичних пояснень міжнародні публікації пов'язують flipped classroom із активним навчанням і соціальним конструктивізмом. Так, D. Erbil (2020) акцентує, що ефективність "перевернутого" формату не гарантується самим винесенням пояснення "до заняття" і потребує змістовного наповнення аудиторного часу, пропонуючи інтеграцію кооперативного навчання у логіку ідей Л. Виготського [11]. Водночас у STEM-освіті перевернуте навчання обґрунтовують як спосіб створення автономно-підтримувального, студентоцентрованого середовища, інтерпретуючи його через теорію самодетермінації та базові потреби автономії, компетентності й пов'язаності (H. Cho, K. Zhao, C. Lee, D. Runshe, C. Krousgrill, 2021) [10]. Дотично до цього, роботи про готовність і сприйняття студентів підкреслюють значущість прийнятності моделі для здобувачів як умови її результативності (Y. Nao, 2016) [13, 82–92].

Щодо впливу перевернутого навчання на показники професійної підготовки наявна емпірична база загалом демонструє потенціал моделі, але з помітною залежністю від контексту. У професійній підготовці здобувачів медико-оздоровчих спеціальностей метааналіз показує статистично значущий сумарний ефект на користь перевернутого навчання порівняно з традиційним навчанням (SMD = 0.33), а також вищу перевагу студентів до "перевернутого" формату в самооцінках; додатково виділено чинники, що посилювали ефект (зокрема використання коротких квізів на початку занять) (K. New, S. Lo, 2018) [14]. На рівні окремих курсів у медичній освіті student-centered flipped classroom у фізіології асоціювався з вищими показниками поточної успішності та підсумкового іспиту, а також із позитивними оцінками студентами впливу на самостійну роботу, командну взаємодію і проблемно-

орієнтоване мислення (С. Lu та ін., 2023) [16]. У природничих дисциплінах також зафіксовано відмінності на користь перевернутого навчання у ставленні до предмета та академічних досягненнях у квазіекспериментальному порівнянні з традиційним підходом (С. Nja та ін., 2022) [20]. Окремі дослідження також фіксують розвиток “м’яких” і когнітивних навичок: підсилення креативного мислення за умов використання соціальних навчальних платформ (А. Al-Zahrani, 2015) [8, 1133–1148] та зростання компонентів критичного мислення (за П. Фачіоне) у межах організованого перевернутого курсу (У. Ма, 2023) [17]. Водночас технологічні інновації в межах перевернутого формату (наприклад, AI-персоналізовані відеорекомендації) розглядаються як чинник підвищення ефективності навчання, але їхній внесок потребує окремого зіставлення з “базовою” реалізацією перевернутого навчання (А. Huang, О. Lu, S. Yang, 2023) [15]. Визначення умов ефективності у дослідженнях простежується як ключова лінія пояснення різномірних результатів. Найвиразніше це показано в предметно-специфічних оглядах: у математиці ефект перевернутого навчання щодо академічної успішності та сприйняття студентів визначено як неоднозначний, що автори пов’язують із несумірністю, варіативністю аудиторних активностей (С. Fung, М. Besser, К. Poon, 2021) [12, 1–17].

Український сегмент досліджень, попри наявність методичних і описових напрацювань, демонструє нерівномірність тематичних фокусів. Значний масив робіт пов’язує перевернуте навчання передусім із викладанням іноземної мови у ЗВО: модель описують як інноваційний і результативний підхід та апробують у навчанні студентів (Н. Тимошук, 2022) [5, 113–117]; презентують як стратегічно важливу форму організації навчання іноземної мови з методичним забезпеченням (Л. Калініна, Ю. Климович, 2021) [4]; порівнюють традиційну й “перевернуту” моделі та демонструють застосування в англійській мові професійного спрямування (І. Чучмій, С. Каричковська, Л. Мовчан, 2020) [7, 136–144], а також аналізують поетапну організацію роботи здобувачів у технічному ЗВО (А. Губіна, А. Мартинок, Г. Герасимчук, 2023) [3, 202–210]. Натомість у професійній підготовці майбутніх логопедів проблематика представлена обмежено: Т. Цегельник і Ю. Силенко (2024) подають опис упровадження перевернутого навчання у підготовці логопедів із використанням Moodle та підкреслюють дефіцит досліджень саме за цим професійним напрямом [6, 391–393].

Отже, питання залишається недостатньо розв’язаним у частині цілісного теоретичного обґрунтування перевернутого навчання саме як технології професійної підготовки у вищій школі та виведення узгоджених умов ефективності на основі зістав-

ного аналізу результатів. Для українського контексту додатковим проблемним полем є те, що емпіричні й методичні розвідки здебільшого концентруються на іншомовній підготовці, тоді як для інших професійних напрямів доказова база та узагальнені рекомендації залишаються фрагментарними.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати flipped classroom (перевернутого навчання) як сучасну педагогічну технологію професійної підготовки у вищій школі, визначити дидактичні й організаційно-педагогічні умови її ефективного впровадження на основі узагальнення й аналізу релевантних наукових джерел. **Цілями дослідження** є: 1) уточнити сутність поняття “flipped classroom” (перевернутого навчання) у контексті професійної підготовки у ЗВО; 2) узагальнити результати досліджень щодо впливу перевернутого навчання на показники професійної підготовки майбутніх фахівців; 3) визначити умови ефективності технології та запропонувати узагальнену рекомендації для професійної підготовки у ЗВО. **Методологічними основами дослідження** визначено: *компетентнісний підхід* (орієнтація на результати навчання та професійні компетентності, практикоорієнтовані завдання); *студентоцентроване навчання* (активна позиція здобувача, персоналізація темпу, траєкторії, зростання автономії); *діяльнісний і конструктивістський підходи* (знання вибудовується через активність, проблемність, взаємодію, рефлексію); *системний підхід* (перевернуте навчання як система). **Методи дослідження**: аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукових джерел; порівняльний аналіз підходів (моделей) перевернутого навчання та форматів реалізації у ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Узагальнення джерел засвідчує, що flipped classroom (перевернутий клас, перевернуте навчання) описує не окремий прийом (наприклад, “відеолекцію до заняття”), а цілісну організацію освітнього процесу, у якій змінюється послідовність етапів опанування змісту та логіка використання аудиторного часу. У найзагальнішому вигляді ядром поняття є перенесення первинного ознайомлення з новим матеріалом у позааудиторний простір і переорієнтація аудиторного заняття на активне застосування, взаємодію та зворотний зв’язок [9; 16].

Так, у трактуванні С. Lu та ін. (2023) flipped classroom визначається як студентоцентрована педагогічна модель, де доступ до матеріалів надається до заняття, натомість аудиторний час використовується для застосування знань у форматах обговорення кейсів, розв’язування проблем, співпраці з одногрупниками та викладачем [16]. Такий акцент важливий саме для професійної підготовки, оскільки переносить “центр ваги” з репродуктив-

ного засвоєння на виконання професійно наближених навчальних дій.

Подібну структурну ознаку підкреслює D. Erbil (2020): “передавання інформації” виноситься за межі аудиторії (переважно через онлайн-відео), натомість у класі організуються активності вищих когнітивних рівнів – виконання завдань, обговорення, проєкти, проблемне розв’язування [11]. Отже, в міжнародних джерелах flipped classroom описується як перебудова функцій часу: позааудиторний етап – для первинного опанування, аудиторний – для поглиблення, застосування й корекції розуміння.

Сутність “перевернутого” формату в сучасних інтерпретаціях пояснюється через конструктивістську логіку: студент виступає активним “конструктором знання”, а результативність навчання зростає через взаємодію та інтеріоризацію навчального досвіду [11]. У цьому контексті принциповим є висновок: сам факт перенесення лекції у відео не гарантує ефекту, якщо аудиторний час не наповнений продуктивними видами діяльності [11].

Додаткове теоретичне пояснення пропонують дослідження в STEM-освіті: перевернуте навчання розглядають як потенційно autonomy-supportive середовище, що поєднує саморегульоване опрацювання матеріалу у власному темпі (підтримка автономії та компетентності) з інтенсивнішою взаємодією в аудиторії та своєчасним фідбеком (підтримка компетентності й пов’язаності) [10]. Для професійної підготовки така інтерпретація важлива тим, що пов’язує модель не лише зі “зміною етапів”, а й з умовами розвитку навчальної автономії, відповідальності здобувача.

У практиці впровадження перевернуте навчання має кілька узагальнених форм. Зокрема, Н. Гончар, О. Задоріна та Н. Лопатинська (2022) виокремлюють класичну, “просунуту” та комбіновану форми. Класична форма передбачає попереднє ознайомлення з теорією (опорні матеріали, відео тощо) і подальшу аудиторну роботу з інтерактивними методами, поясненням складних моментів. “Просунута” – підсилює поєднання етапів через поступове ускладнення завдань і розширення діяльності; комбінована – інтегрує “перевернення” з іншими форматами [2, 84]. Така типологія корисна для наукового опису, бо дозволяє фіксувати ступінь і спосіб “перевертання”, а не зводити всі реалізації до одного шаблону.

Систематичні узагальнення також акцентують, що спільним для різних курсів є саме перенесення первинного опанування змісту за межі аудиторії (читання, перегляд записаних лекцій тощо) і використання аудиторного часу для активного застосування через групові вправи, взаємонавчання, проблемні завдання [9]. Водночас варіативність технологічних рішень та “пакету” аудиторних актив-

ностей зумовлює різні освітні ефекти, що прямо впливає на те, як коректно визначати модель у професійній підготовці.

Показовими є висновки предметно-специфічного огляду у математиці: навчальні результати виникали переважно тоді, коли аудиторний етап організовано як інтерактивний простір – обговорення, співпраця, регулярний зворотний зв’язок [12, 1–17]. Це уточнює межі поняття: перевернуте навчання не дорівнює “самостійно подивився відео”, а передбачає дидактично спроектовану взаємодію й педагогічний супровід під час заняття.

Українські джерела здебільшого описують перевернуте навчання як різновид змішаного навчання, де первинне опрацювання контенту переноситься у доаудиторний час із використанням цифрових матеріалів, а аудиторний етап спрямовується на практичні завдання й консультаційну підтримку [3; 7]. Зокрема, у контексті мовної підготовки підкреслюється, що зростання обсягів інформації робить неефективним передавання знань у “готовому вигляді” і підсилює вимогу до вмінь пошуку, опрацювання інформації студентами [5, 113–117], а також подається огляд розвитку концепції та методичні орієнтири її реалізації [4].

Для професійної підготовки майбутніх логопедів Т. Цегельник і Ю. Силенко акцентують: перевернуте навчання є “видом змішаного навчання, основою методики якої постає психологічна концепція, де візуалізація змісту ефективніше впливає на засвоєння освітнього контенту. Відтак, зміст освітніх компонентів подається викладачем у вигляді відеолекцій чи інших видів цифрової розробки, які студент опрацьовує вдома самостійно. Здобувач освіти власне переглядає відеолекцію вдома, а перевірка розуміння матеріалу, за технологією перевернутого навчання, відбувається в аудиторії, де викладач, насамперед, відповідає на питання студентів, що виникають у ході ознайомлення з освітнім цифровим матеріалом” [6, 392]. Важливо, що автори пов’язують технологію також із візуалізацією змісту як чинником ефективнішого засвоєння [6, 392], що уточнює інструментальний компонент поняття в умовах цифрового середовища ЗВО.

На підставі проаналізованих джерел пропонуємо таке уточнене визначення: *перевернуте навчання у професійній підготовці у ЗВО* – це студентоцентрована педагогічна технологія змішаного навчання, організована як система двох взаємопов’язаних етапів: *доаудиторна підготовка*, що зумовлює кероване (структуроване) самостійне опанування базових понять і процедур за допомогою цифрових ресурсів; *аудиторний етап* – активне, практикоорієнтоване застосування вивченого в професійно наближених завданнях (кейсах, проблемних ситуаціях, проєктних, тренувальних впра-

вах) у взаємодії з однокласниками, під фасилітацією викладача, із регулярним зворотним зв'язком і переважанням формульованого оцінювання. *Ключова ознака такого розуміння: результативність перевернутого навчання визначається не “винесенням лекції до заняття”, а якістю організації активного аудиторного навчання, кооперації та педагогічного супроводу.*

Уточнення сутності перевернутого навчання як двоетапної студентоцентрированої технології логічно підводить до наступного кроку нашого дослідження – узагальнити емпіричні результати щодо впливу перевернутого навчання на показники професійної підготовки.

Так, потенційний позитивний вплив перевернутого навчання на навчальні досягнення найкраще видно в узагальнювальних дослідженнях. Зокрема, метааналіз 28 порівняльних робіт у сфері освіти медичного спрямування показав статистично значущий загальний ефект на користь перевернутого навчання ($SMD = 0,33$; 95 % ДІ $0,21-0,46$; $p < 0,001$), а також те, що більше студентів віддавали перевагу цьому формату порівняно з традиційним [14].

Подібні результати фіксуються й на рівні окремих курсів. У дослідженні студентоцентризованого перевернутого навчання з фізіології поточні та підсумкові результати були вищими в експериментальній групі ($P < 0,05$): середній онлайн, на рівні – $94,82 \pm 0,67$ проти $91,97 \pm 1,28$; підсумковий іспит – $85,47 \pm 1,28$ проти $81,46 \pm 1,27$; також перевага спостерігалась за об'єктивними й суб'єктивними завданнями [16]. Аналогічно, у квазіексперименті з хімії встановлено вищі академічні досягнення у перевернутому навчанні і позитивніше ставлення до предмета [20].

Водночас огляди підкреслюють, що успіх перевернутого навчання не “вмикається автоматично”: багато залежить від того, як спроектовано аудиторні активності та оцінювання [9]. Це особливо виразно показано в огляді з математики: “перевернутість” без добре продуманого аудиторного етапу не гарантує кращих результатів, а результативні реалізації найчастіше поєднують дискусію, регулярний фідбек викладача та співпрацю студентів [12, 1–17].

Загальна тенденція в дослідженнях така: перевернуте навчання часто пов'язують зі зростанням мотивації й залученості, але підхід підходить не всім однаково. Наприклад, у дослідженні готовності студентів до перевернутого навчання близько 60 % підтримали ідею “перевернутого класу”, проте лише 39 % зазначили, що формат справді відповідає їхнім освітнім потребам. Водночас студенти позитивно оцінювали окремі елементи [13, 82–92]. Це означає, що навіть за загальної підтримки концепції результативність може знижуватися, якщо конкретний напрям курсу не збігається з очікуваннями частини здобувачів.

Частину проблем із залученістю можуть зменшувати технологічні рішення. Зокрема, показано, що AI-персоналізовані відеорекомендації здатні суттєво підвищувати успішність і залученість студентів із помірним рівнем мотивації у перевернутому навчанні [15]. Для професійної підготовки це важливо, бо мотиваційні профілі студентів зазвичай неоднорідні.

В українських роботах (переважно з іншомовної підготовки) узгоджено підкреслюється, що перевернуте навчання може посилювати самостійність, відповідальність і впевненість у собі, а також підвищувати мотивацію [5, 113–117]. Також зазначається потенціал підходу для розвитку вміння вчитися впродовж життя та готовності до самоосвіти [3, 202–210]. На емпіричному матеріалі з медичної освіти студенти експериментальної групи повідомили про посилення навчальних умінь у межах 70–86 % (самонавчання, співпраця, розв'язування проблем), а 77,58 % вважали, що перевернуте навчання покращив засвоєння знань [16]. Хоч це самооцінки, вони підтримують висновок: перевернуте навчання може тренувати саморегуляцію за умови правильного контексту.

Узагальнення досліджень пов'язують перевернуте навчання із розвитком умінь, які формуються через активну роботу в аудиторії: критичне мислення, командну взаємодію, розв'язування проблем [9]. На прикладі маркетингового курсу зроблено висновок, що таке навчання певною мірою сприяє розвитку критичного мислення як важливої цілі вищої освіти в логіці навичок XXI ст. [17]. Також є дані про можливий вплив на креативність, і студенти оцінювали підхід як такий, що полегшує прояви креативності [8, 1133–1148]. У медичній освіті частина студентів повідомляла про розвиток комунікації (60,34 %) і клінічного мислення (43,1 %) [16]. В іншомовній професійній підготовці також зафіксовано активізацію пізнавальної діяльності, підвищення успішності та позитивний вплив на лексичні вміння на рівні B1+ [7, 136–144].

Отже, узагальнення результатів засвідчує, що *перевернуте навчання може позитивно впливати на академічні досягнення й окремі компоненти професійної підготовки* (зокрема мотивацію, залученість, саморегуляцію, співпрацю, критичне мислення, креативність), однак цей ефект є контекстно зумовленим і суттєво залежить від дидактичного контексту. *Результативність перевернутого навчання визначається не фактом “перенесення лекції до заняття”, а якістю організації аудиторного етапу* (інтерактивність, дискусія, своєчасний зворотний зв'язок) і готовністю студентів до самоорганізації, підтриманою інструментально та організаційно.

Відтак, доаудиторна підготовка має бути не довільною, а структурованою. У працях, що описують результативні реалізації, вона подається як чітко

організований етап “до заняття”, де студент працює за переліком завдань і має зрозумілий обсяг матеріалу; відеоматеріали короткі, якісні та придатні до повторного перегляду для кращого розуміння теми [16; 20]. Для зменшення перевантаження й підвищення прийнятності формату доцільним вважають поетапне впровадження, коли “перевертають” спершу частину тем або модулів [9]. Організаційно корисним є механізм видимості результатів самостійної роботи на спільній електронній платформі, щоб викладач і група могли завчасно ознайомитися з матеріалами, а викладач мав підстави для контролю індивідуального внеску [2, 84].

Отже, аудиторний етап є центральним механізмом результативності. Джерела узгоджено підкреслюють, що перенесення контенту у відео не дає ефекту без змістовно спланованих активностей у класі [7]. У предметно-специфічних оглядах показано, що стійкі переваги перевернутого навчання найчастіше пов'язані з трьома “інваріантами” аудиторної роботи: дискусією, регулярним зворотним зв'язком викладача та співпрацею студентів [12, 1–17]. Практичні моделі описують роботу в малих групах із представленням результатів і коментарями викладача, що дозволяє перевести аудиторний час у площину професійно наближених дій [16].

Підтримка і зворотний зв'язок мають діяти не

лише на занятті, а й поза ним. Огляди виокремлюють дефіцит позааудиторної підтримки як типовий бар'єр і рекомендують завчасно забезпечувати канали комунікації в середовищі курсу, наприклад у LMS [9]. Цифрові дані LMS можуть використовуватися як інструмент моніторингу залученості, а персоналізовані рекомендації доцільно узгоджувати з мотиваційним профілем студентів, оскільки ефект підсилення залученості проявляється нерівномірно [15].

Оцінювання ж має підкріплювати саму логіку перевернутого навчання, а не бути зовнішнім додатком. Метааналітичні результати вказують, що ефективність зростає, коли викладачі застосовують короткі квізи на початку занять, тобто вбудовують формувальне оцінювання й актуалізують доаудиторну підготовку [14]. Деталізовані моделі показують переваги накопичувальної системи, де частина підсумкової оцінки пов'язана з регулярними навчальними діями (перегляд матеріалів, участь у дискусіях, домашні завдання, квізи, аудиторні активності), але водночас підкреслюють ризик зростання навантаження та складність справедливого врахування індивідуального внеску в груповій роботі. Це потребує моніторингу прогресу, своєчасної підтримки й уточнення критеріїв оцінювання участі та залученості [16].

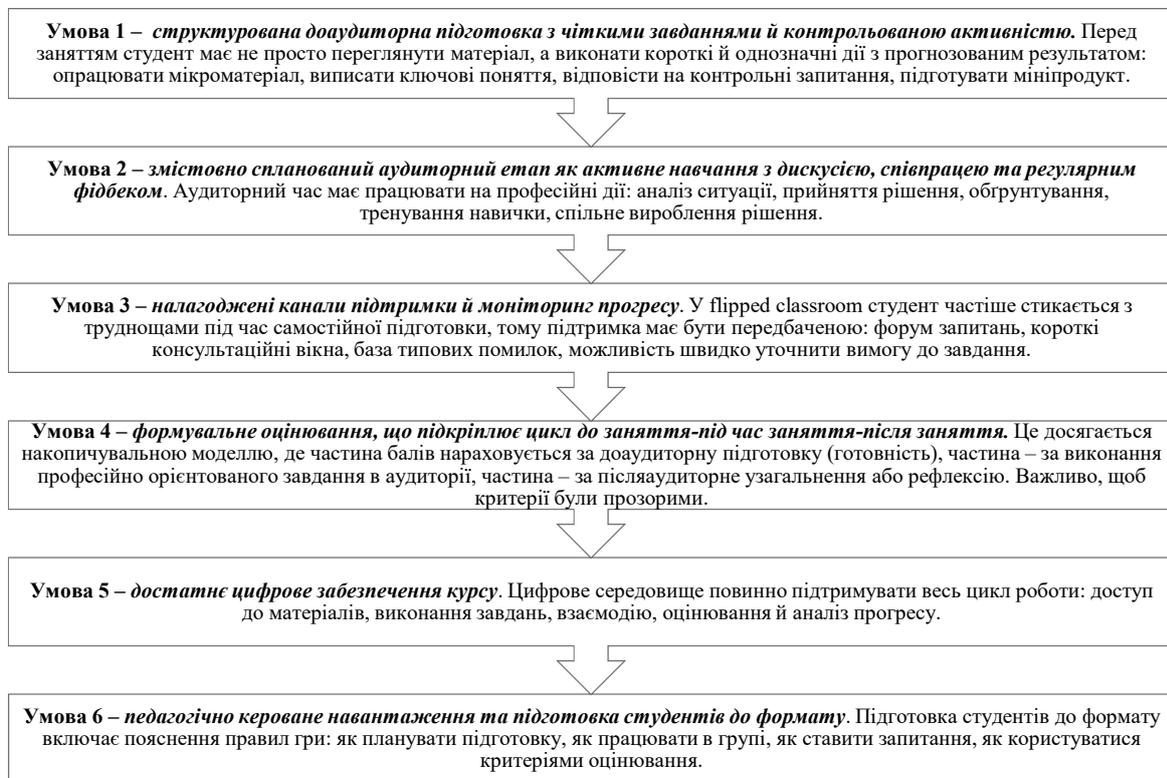


Рис. 1. Умови ефективності перевернутого навчання у професійній підготовці у ЗВО
[авторська розробка]

Цифрові інструменти варто ж розглядати як інфраструктурну умову. У систематичних узагальненнях ключовими названо засоби створення відео, LMS як середовище розміщення матеріалів і підтримки активностей, репозитарії контенту, платформи для співпраці та онлайн-інструменти для швидкого зворотного зв'язку й інтерактивності [9]. Проєктування хмароорієнтованого університетського середовища в підготовці майбутніх учителів підтверджує, що інтегрована цифрова інфраструктура курсу є базовою умовою результативної організації змішаного навчання, зокрема й перевернутого навчання [19, 1323–1332]. В українських кейсах як практичну основу часто виділяють відео-матеріали та Moodle як середовище підтримки гібридної організації курсу [1, 332–350; 6; 21, 68–76], а також позитивний ресурс технічних засобів навчання під час занять [7, 136–144].

Окремо слід врахувати готовність студентів і керування навантаженням. Дослідники фіксують, що частина труднощів пов'язана з недостатньою підготовленістю здобувачів до цього формату, тому потрібні цілеспрямоване введення в правила роботи, адекватні електронні інструменти, реалістичний обсяг доаудиторних завдань і змістовні аудиторні активності [8, 1133–1148]. Виявлені нейропсихологічні чинники студентської прокрастинації аргументують потребу педагогічно керованого навантаження, чітких дедлайнів і підтримки саморегуляції на доаудиторному етапі перевернутого навчання [18, 1–13]. Також показано, що готовність до самоспрямованого навчання та перевага групової роботи можуть бути практичними орієнтирами для узгодження організації курсу з конкретною аудиторією [13, 82–92].

Узагальнюючи, виділимо умови ефективності перевернутого навчання у професійній підготовці у ЗВО (рис. 1).

Як узагальнені рекомендації для професійної підготовки у ЗВО доцільно: починати з часткового впровадження в межах модуля і масштабувати після аналізу даних успішності та залученості; на етапі до заняття задавати короткі матеріали й однозначні інструкції, а також передбачати перевірку готовності на початку заняття; в аудиторії системно організувати професійно наближені задачі в малих групах із чіткими правилами індивідуальної відповідальності та сценарієм дискусії; забезпечити регулярний швидкий і розгорнутий зворотний зв'язок та канали підтримки поза заняттям; вибудувати прозору накопичувальну систему оцінювання, де процесова активність і внесок у взаємодію мають визначені критерії; використовувати LMS як базове середовище курсу й підбирати інструменти так, щоб вони підтримували дискусію, фідбек, співпрацю та моніторинг прогресу.

Висновки. У статті уточнено, що перевернуте навчання у професійній підготовці в ЗВО є не окремим прийомом, а цілісною двоетапною технологією: доаудиторне опрацювання базового змісту та аудиторна робота, зосереджена на активному застосуванні, взаємодії й зворотному зв'язку. Узагальнення наукових джерел свідчить про потенційно позитивний вплив на академічні результати, мотивацію, залученість, саморегуляцію та окремі складники м'яких навичок, однак ефекти є контекстно зумовленими. Ключовим чинником результативності виступає якість організації аудиторного етапу (дискусія, співпраця, своєчасний фідбек) у поєднанні зі структурованою доаудиторною підготовкою, підтримкою, формувальним оцінюванням і цифровим забезпеченням. Визначені умови ефективності та узагальнені рекомендації можуть бути використані як орієнтири для впровадження перевернутого навчання у різних напрямках професійної підготовки ЗВО. **Перспективами подальших розвідок** визначена оцінка, через які механізми перевернуте навчання покращує результати: саморегуляція, навчальна автономія, відчуття пов'язаності, якість взаємодії в групі, своєчасність і тип зворотного зв'язку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брюховецька І., Захарова Г., Силенко Ю. Роль педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців в умовах цифрової трансформації освіти. *Проблеми освіти*. Вип. 2(103). 2025. С. 332–350. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.21>
2. Гончар Н.П., Задоріна О.М., Лопатинська Н.А. Ефективність навчання за моделлю “перевернутий клас” у процесі навчання студентів педагогічних спеціальностей. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 45. С. 82–87. DOI: <https://doi.org/10.32843/26636085/2022/45.16>
3. Губіна А., Мартинюк А., Герасимчук Г. Технологія перевернутого навчання у практиці вивчення іноземної мови у технічному ЗВО. *Інноватика у вихованні*. 2023. Вип. 1(17). С. 202–210. DOI: <https://doi.org/10.35619/iiv.v1i17.512>
4. Калініна Л.В., Климович Ю.Ю. Let's Flip: використання засобів перевернутого навчання у процесі формування професійної компетентності майбутніх філологів: Навчально-методичний посібник. Житомир: Видавель ПП “Євро-Волинь”, 2021. 114 с.
5. Тимошук Н. Flipped classroom як інноваційний метод викладання іноземної мови: теоретико-методологічний аспект. *Молодь і ринок*. 2022. Вип. 1/199. С. 113–117. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.246670>
6. Цегельник Т.М., Силенко Ю.В. Реалізація технології перевернутого навчання при професійно-педагогічній підготовці майбутнього логопеда. *VII International Scientific And Practical Conference “Scientific Researches And Methods Of Their Carrying Out: World Experience And Domestic Realities”* (15.03.2024). Venue: Vinnytsia, UKR Vienna, AUT (Online). 2024. С. 391–393. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.15.03.2024.064>

7. Чучмій І., Каричковська С., Мовчан Л. Перевернуте навчання у вивченні іноземної мови за професійним спрямуванням. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2020. pp. 136–144. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-58-136-144>
8. Al-Zahrani A.M. From passive to active: The impact of the flipped classroom through social learning platforms on higher education students' creative thinking. *British Journal of Educational Technology*. 2015. № 46(6). pp. 1133–1148. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12353>
9. Baig M.I., Yadegaridehkordi E. Flipped classroom in higher education: a systematic literature review and research challenges. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. Springer Science and Business Media Deutschland GmbH. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00430-5>
10. Cho H.J., Zhao K., Lee C.R., Runshe D., Krousgrill C. Active learning through flipped classroom in mechanical engineering: improving students' perception of learning and performance. *International Journal of STEM Education*. 2021. № 8(1). DOI: <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00302-2>
11. Erbil D.G. A Review of Flipped Classroom and Cooperative Learning Method Within the Context of Vygotsky Theory. *Frontiers in Psychology: Frontiers Media S.A.* 2020. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01157>
12. Fung C.H., Besser M., Poon K.K. Systematic Literature Review of Flipped Classroom in Mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2021. № 17(6). pp. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.29333/ejmste/10900>
13. Hao Y. Exploring undergraduates' perspectives and flipped learning readiness in their flipped classrooms. *Computers in Human Behavior*. 2016. № 59. pp. 82–92. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.01.032>
14. Hew K.F., Lo C.K. Flipped classroom improves student learning in health professions education: A meta-analysis. *BMC Medical Education*. 2018. № 18(1). DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1144-z>
15. Huang A.Y.Q., Lu O.H.T., Yang S.J.H. Effects of artificial Intelligence-Enabled personalized recommendations on learners' learning engagement, motivation, and outcomes in a flipped classroom. *Computers and Education*. 2023. № 194. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104684>
16. Lu C., Xu J., Cao Y., Zhang Y., Liu X., Wen H., Zhu H. Examining the effects of student-centered flipped classroom in physiology education. *BMC Medical Education*. 2023. № 23(1). DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04166-8>
17. Ma Y. Exploration of flipped classroom approach to enhance critical thinking skills. *Heliyon*. 2023. № 9(11). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20895>
18. Maksymchuk B., Absalyamova L., Kriukova M., Chorna O., Bader S., Anastasova N. Neuropsychological prevention of students' procrastination. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2024. № 15(1). C. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/15.1/530>
19. Maksymchuk B., Bakhmat N., Voloshyna O., Kuzmenko V., Matviichuk T., Kovalchuk A., Martynets L., Uchytel I., Solovyov V., Manzhos E., Sheian M., Alieksieiev O., Slyusarenko N., Zhorova I., Maksymchuk I. Designing cloud-oriented university environment in teacher training of future physical education teachers. *Journal of Physical Education and Sport*. 2019. № 19(4). pp. 1323–1332. DOI: <https://doi.org/10.7752/jpes.2019.s4192>
20. Nja C.O., Orim R.E., Neji H.A., Ukwetang J.O., Uwe U.E., Ideba M.A. Students' attitude and academic achievement in a flipped classroom. *Heliyon*. 2022. № 8(1). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08792>
21. Sylenko Y. Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 10(1), 2024. pp. 68–76. DOI: <https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68>
22. Zhang F., Wang H., Zhang H., Sun Q. The landscape of flipped classroom research: a bibliometrics analysis. *Frontiers in Education*. 2024. № 9. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1165547>

REFERENCES

1. Briukhovetska, I., Zakharova, H., & Sylenko, Y. (2025). Rol pedahohichnykh tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnykh fakhivtsiv v umovakh tsyfrovoy transformatsii osvity [The role of pedagogical technologies in the professional training of future specialists in the context of the digital transformation of education]. *Educational problems*, No. 2(103), pp. 332–350. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.21> [in Ukrainian].
2. Honchar, N.P., Zadorina, O.M. & Lopatynska, N.A. (2022). Efektyvnist navchannia za modelliu "perevernutyi klas" u protsesi navchannia studentiv pedahohichnykh spetsialnostei [Effectiveness of learning using the "flipped classroom" model in teaching students of pedagogical specialties]. *Innovative Pedagogy*, No. 45, pp. 82–87. DOI: <https://doi.org/10.32843/26636085/2022/45.16> [in Ukrainian].
3. Hubina, A., Martyniuk, A. & Herasymchuk, H. (2023). Tekhnolohiia perevernutoho navchannia u praktytsi vyvchennia inozemnoi movy u tekhnichnomu ZVO [Flipped learning technology in the practice of learning a foreign language in a technical higher education institution]. *Innovation in education*, No. 1(17), pp. 202–210. DOI: <https://doi.org/10.35619/iu.v1i17.512> [in Ukrainian].
4. Kalinina, L.V. & Klymovych, Yu.Yu. (2021). Let's Flip: Vykorystannia zasobiv perevernutoho navchannia u protsesi formuvannia profesiinoy kompetentnosti maibutnykh filolohiv [Let's Flip: Using flipped learning tools in developing future philologists' professional competence]. *Zhytomyr*, 114 p. [in Ukrainian].
5. Tymoshchuk, N. (2022). Flipped classroom yak innovatsiyniy metod vykladannia inozemnoi movy: teoretyko-metodolohichniy aspekt [Flipped classroom as an innovative method of teaching a foreign language: Theoretical and methodological aspect]. *Youth & market*, No. 1(199), pp. 113–117. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.246670> [in Ukrainian].
6. Tsehelnik, T.M. & Sylenko, Y.V. (2024, March 15). Realizatsiia tekhnolohii perevernutoho navchannia pry profesiino-pedahohichnii pidhotovtsi maibutnoho lohopedy [Implementation of flipped learning technology in the professional and pedagogical training of a future speech therapist]. In *Scientific researches and methods of their carrying out: World experience and domestic realities: Proceedings of the VII International Scientific and Practical Conference* (pp. 391–393). Vinnytsia, Ukraine – Vienna, Austria (Online). DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.15.03.2024.064> [in Ukrainian].

7. Chuchmii, I., Karychkovska, S. & Movchan, L. (2020). Perevernute navchannia u vyvchenni inozemnoi movy za profesiinym spriamuvanniam [Flipped learning in learning a foreign language for professional purposes]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, No. 58, pp. 136–144. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-58-136-144> [in Ukrainian].
8. Al-Zahrani, A.M. (2015). From passive to active: The impact of the flipped classroom through social learning platforms on higher education students' creative thinking. *British Journal of Educational Technology*, No. 46(6), pp. 1133–1148. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12353> [in English].
9. Baig, M.I. & Yadegaridehkordi, E. (2023). Flipped classroom in higher education: A systematic literature review and research challenges. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, Article 61. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00430-5> [in English].
10. Cho, H.J., Zhao, K., Lee, C.R., Runshe, D. & Krougrill, C. (2021). Active learning through flipped classroom in mechanical engineering: Improving students' perception of learning and performance. *International Journal of STEM Education*, 8, Article 46. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00302-2> [in English].
11. Erbil, D.G. (2020). A review of flipped classroom and cooperative learning method within the context of Vygotsky theory. *Frontiers in Psychology*, No. 11, p. 1157. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01157> [in English].
12. Fung, C.H., Besser, M. & Poon, K.K. (2021). Systematic literature review of flipped classroom in mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(6), em1974. DOI: <https://doi.org/10.29333/ejmste/10900> [in English].
13. Hao, Y. (2016). Exploring undergraduates' perspectives and flipped learning readiness in their flipped classrooms. *Computers in Human Behavior*, No. 59, pp. 82–92. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.01.032> [in English].
14. Hew, K.F. & Lo, C.K. (2018). Flipped classroom improves student learning in health professions education: A meta-analysis. *BMC Medical Education*, 18, Article 38. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1144-z> [in English].
15. Huang, A.Y.Q., Lu, O.H.T. & Yang, S.J.H. (2023). Effects of artificial intelligence-enabled personalized recommendations on learners' learning engagement, motivation, and outcomes in a flipped classroom. *Computers & Education*, No. 194, 104684. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104684> [in English].
16. Lu, C., Xu, J., Cao, Y., Zhang, Y., Liu, X., Wen, H., Yan, Y., Wang, J., Cai, M. & Zhu, H. (2023). Examining the effects of student-centered flipped classroom in physiology education. *BMC Medical Education*, 23, Article 233. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04166-8> [in English].
17. Ma, Y. (2023). Exploration of flipped classroom approach to enhance critical thinking skills. *Heliyon*, 9(11), e20895. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20895> [in English].
18. Maksymchuk, B., Absalyamova, L., Kriukova, M., Chorna, O., Bader, S. & Anastasova, N. (2024). Neuropsychological prevention of students' procrastination. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, No. 15(1), pp. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/15.1/530> [in English].
19. Maksymchuk, B., Bakhmat, N., Voloshyna, O., Kuzmenko, V., Matviichuk, T., Kovalchuk, A., Martynets, L., Uchytel, I., Solovyov, V., Manzhos, E., Sheian, M., Alieksieiev, O., Slyusarenko, N., Zhorova, I. & Maksymchuk, I. (2019). Designing cloud-oriented university environment in teacher training of future physical education teachers. *Journal of Physical Education and Sport*, No. 19(4), pp. 1323–1332. DOI: <https://doi.org/10.7752/jpes.2019.s4192> [in English].
20. Nja, C.O., Orim, R.E., Neji, H.A., Ukwetang, J.O., Uwe, U.E. & Ideba, M.A. (2022). Students' attitude and academic achievement in a flipped classroom. *Heliyon*, 8(1), e08792. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08792> [in English].
21. Sylenko, Y. (2024). Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, No. 10(1), pp. 68–76. DOI: <https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68> [in English].
22. Zhang, F., Wang, H., Zhang, H. & Sun, Q. (2024). The landscape of flipped classroom research: A bibliometrics analysis. *Frontiers in Education*, 9, 1165547. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1165547> [in English].

Стаття надійшла до редакції: 06.01.2026
Прийнято до друку: 24.02.2026
Опубліковано: 23.03.2026



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

Альберт Швейцер
німецький філософ

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

Еміль Золя
французький письменник



**ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ-МЕДІА:
ОГЛЯД СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

УДК 373.015.31:004]:159.955-053.5

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.352245>

Валентина Бодак, доктор філософських наук, професор кафедри
загальної педагогіки та дошкільної освіти, ректор
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0208-5282>

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

Микола Пантюк, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7336-6714>

**ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ-МЕДІА:
ОГЛЯД СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

У статті проаналізовано сучасні українські дослідження, присвячені формуванню критичного мислення школярів засобами інтернет-медіа та медіа-освіти. Виявлено основні напрями досліджень: педагогічні умови розвитку критичного мислення, медіа-грамотність як засіб протидії дезінформації, інтеграція цифрових технологій у навчальний процес. Визначено ключові проблеми та перспективи подальших досліджень. Встановлено, що найбільш ефективними є інтегровані моделі, що поєднують медіа-освіту з традиційними навчальними дисциплінами, та методики, спрямовані на формування навичок критичного аналізу медіа-контенту.

Ключові слова: критичне мислення; школярі; інтернет-медіа; медіа-освіта; медіа-грамотність; педагогічні умови; цифрові технології.

Лім. 9.

Valentyna Bodak, Doctor of Philosophy, Professor of the
General Pedagogy and Preschool Education Department,
Rector of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0208-5282>

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

Mykola Pantiuk, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vice-Rector for Research,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7336-6714>

**FORMATION OF CRITICAL THINKING IN SCHOOL STUDENTS
THROUGH INTERNET MEDIA: A REVIEW OF CURRENT UKRAINIAN RESEARCH**

The article analyzes modern Ukrainian research devoted to the formation of critical thinking in schoolchildren through internet media and media education. The main research directions are identified: pedagogical conditions for the development of critical thinking, media literacy as a means of countering disinformation, and integration of digital technologies into the educational process. Key problems and prospects for further research are determined. It is established that the most effective are integrated models that combine media education with traditional academic disciplines, and methods aimed at developing fact-checking skills and critical analysis of media content.

It is proven that the impact of total informatization on human life requires a rethinking of this problem and the search for effective ways specifically for the development of human thinking from an early age, rather than its degradation through the consumption of ready-made, sometimes questionably high-quality information. The relevance of the problem of forming schoolchildren's critical thinking through internet media is determined by a number of factors: the rapid development of digital technologies, the spread of disinformation and manipulative practices in the media space, and the need to prepare the younger generation for life in the information society.

Pedagogical conditions for the development of critical thinking include: consideration of age and individual characteristics, the application of optimal technologies for developing critical thinking, the formation of appropriate teacher readiness, and the creation of a favorable learning environment.

Media education and media literacy are effective means of forming critical thinking, especially when integrated into traditional academic disciplines. The most successful are models that combine media educational practices with interactive teaching methods and reflection.

The integration of digital technologies and artificial intelligence opens new opportunities for the formation of critical thinking, but also creates challenges related to the need to develop a personal critical attitude toward the results presented by technologies, particularly AI.

Keywords: *critical thinking; schoolchildren; internet media; media education; media literacy; pedagogical conditions; digital technologies.*

Постановка проблеми. Проблема переосмислення ролі мислення як одного з найважливіших психічних процесів актуалізувалася в умовах сьогодення з огляду на те, що особливо відчутними та достатньо агресивними стали такі суспільні впливи на людину як от: технологізація, інформатизація, штучний інтелект тощо. Всі вони є, з одного боку, корисними і необхідними для розвитку цивілізації, а з іншого – не сприяють природному, системному і прогресивному розвитку всіх пізнавальних психічних процесів (мова, мислення, уява, увага, сприймання, відчуття). Серед них мислення має особливе значення і потребує системного розвитку з раннього віку, особливо у час його сензитивного періоду (час дошкільного життя людини).

Особливо “чуттєвим” у період тотальної інформатизації стає критичне мислення, що передбачає можливість і здатність особистості аналізувати інформацію, досліджувати явища і факти, приймати обґрунтовані рішення тощо. Цей тип мислення поєднує теорію і практику, вимагає знань та досвіду для розв’язання життєвих питань різного рівня засобом аналізу й перевірки фактів та доказів.

Вплив тотальної інформатизації на людське життя вимагає переосмислення означеної проблеми і пошуку дієвих шляхів для власне розвитку мислення людини з раннього віку, а не його деградації через отримання готової, часом сумнівно якісної інформації. Актуальність проблеми формування критичного мислення школярів засобами інтернет-медіа зумовлена низкою факторів:

- стрімким розвитком цифрових технологій,
- поширенням дезінформації та маніпулятивних практик у медіапросторі,
- необхідністю підготовки молодого покоління до життя в інформаційному суспільстві.

Особливої ваги ця проблема набула в умовах повномасштабної війни в Україні, коли інформаційна безпека стала життєво важливою компетентністю. Українська наука активно досліджує різні аспекти формування критичного мислення у школярів, зокрема крізь призму медіаосвіти та використання інтернет-медіа. Перша чверть XXI ст. відзначається значним зростанням кількості публікацій, присвячених цій темі, що свідчить про актуальність та практичну значущість проблеми.

Аналіз останніх досліджень. Сутність проблеми розвитку критичного мислення має давню і ґрунтовну традицію. Її досліджували, зокрема,

Б. Блум, Дж. Дьюї, Жан Піаже, Дайана Халперн та ін. Механізми та способи розвитку критичного мислення присвячені праці В. Кременя, І. Коновальчука, О. Пометун, О. Тягло та ін. Проблема розвитку критичного мислення школярів стала предметом обсервації Н. Бібік, Н. Богданець-Білокаленко, Л. Варяниці, О. Корнієнко, О. Шквир та ін. Проте динамічність сучасного світу, його вплив на людину, тенденції розвитку мас-медіа вимагають постійної уваги науковців та педагогів-практиків задля добору якісних способів роботи зі школярами задля розвитку критичного мислення.

Мета статті – проаналізувати сучасні українські дослідження щодо проблеми формування критичного мислення особистості засобами інтернет-медіа, виявити основні напрями у цій царині, визначити проблемні питання та означити перспективи подальших наукових пошуків.

Ставимо собі завдання систематизувати сучасні українські публікації щодо критичного мислення; проаналізувати педагогічні умови та методики формування критичного мислення у школярів; виявити ефективні практики сучасної дидактики та методики; окреслити перспективи подальших досліджень проблеми формування критичного мислення.

Виклад основного матеріалу. Одним із пріоритетних напрямів досліджень критичного мислення є визначення педагогічних умов для його розвитку. О. Шквир та А. Юнчик у статті “Педагогічні умови розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти” (2023) визначають такі ключові умови:

- врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів,
- застосування технологій розвитку критичного мислення,
- формування готовності вчителя до такої роботи,
- створення сприятливого навчального середовища [8].

Автори підкреслюють важливість інтеграції технологій розвитку критичного мислення у навчальний процес, зокрема використання інтерактивних методів, проблемного навчання, рефлексії навчальної діяльності. На думку авторів “одним із головних завдань розвитку критичного мислення здобувачів освіти 1–2-х класів є створення ігрового освітнього середовища, здатного стимулювати інтерес до навчання. Важливо також під час використання ігрових технологій вчити дітей висловлювати влас-

ну думку та доводити її істинність. Для роботи з учнями 3–4-х класів вчителю варто підбирати пошуково-дослідницькі завдання, цікаві теми для дискусії, створювати проблемні ситуації, вчити дітей ставити запитання та шукати відповіді на них за допомогою різних джерел” [8]. Особлива увага приділяється підготовці педагогів, які мають володіти не лише теоретичними знаннями, але й практичними навичками організації навчального процесу, спрямованого на розвиток критичного мислення.

У роботі О. Шквир “Критичне мислення молодших школярів: сутність і особливості” (2019) розкривається структура критичного мислення у контексті молодшої школи: формулювання проблеми, пошук інформації, аргументація, прийняття рішення [9]. Авторка обґрунтовує необхідність врахування вікових особливостей при формуванні критичного мислення, зокрема опору на наочність, ігрові методи, практичну діяльність і дає власну інтерпретацію критичного мислення: “це наукове мислення, спрямоване на прийняття людиною власного рішення шляхом використання інтелектуальних і комунікативних технік” [9].

У статті “Технологія RWCT: осмислення і впровадження у систему мовної освіти Нової української школи” (2023) М. Ліоненко досліджує технологію Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT) як ефективний засіб розвитку критичного мислення молодших школярів на уроках мови [4]. Авторка виділяє етапи впровадження технології та педагогічні умови її успішної реалізації:

- фахова підготовка вчителя,
- інтерактивні методи,
- рефлексія навчальних дій.

Важливим напрямом досліджень є використання медіа-освіти та медіа-грамотності як засобів формування критичного мислення школярів. І. Вікторенко, О. Валюх та А. Михальова у статті “Модель формування критичного мислення учнів початкової школи засобами медіа-освіти” (2024) розробляють та апробовують модель інтеграції медіа-освіти у навчальний процес початкової школи [1].

Модель, презентована авторами [1], включає такі компоненти:

- медіа-освітнє середовище,
- інтерактивні методи навчання,
- рефлексія навчальної діяльності,
- діалогічна взаємодія.

Автори підкреслюють важливість системного підходу до інтеграції медіа-освіти у навчальний процес та необхідність підготовки педагогів до роботи з медіа-освітніми технологіями.

Значимим для нашого дослідження є також доробок методичного характеру педагогів, де представлено практичні аспекти розвитку критичного

мислення школярів. Так І. Розман та Л. Кравченко у дослідженні “Медіа-освіта як чинник розвитку критичного мислення учнів на уроках зарубіжної літератури у старшій школі” (2023) аналізують можливості використання медіа-освіти на уроках зарубіжної літератури [5]. Автори демонструють, як використання мультимедійних ресурсів, відео-матеріалів, інтернет-джерел сприяє розвитку навичок аналізу, оцінки та критичного сприйняття медіа-текстів. Особлива увага приділяється порівнянню різних медіа-форматів з оригінальними текстами, що дозволяє учням розвивати критичне мислення шляхом аналізу та синтезу інформації.

Пошук інноваційних шляхів для формування критичного мислення дитини вимагає аналізу існуючої та продукування сучасної стратегії у цій сфері. Так, Т. Фатянова у статті “Формування критичного мислення молодших школярів засобами медіа-освіти” (2025) акцентує увагу на інтерактивних іграх як методах формування критичного мислення [7]. Авторка описує такі ігри як: “Правда чи фейк?”, “Редактор новин”, “Медіа детективи”, які стимулюють аналітичне та рефлексивне мислення учнів. Авторка підкреслює важливість створення медіа-освітнього середовища, підготовки педагогів та інтеграції медіа-технологій у навчальні дисципліни: “Освітні платформи, цифрові ресурси та спеціально розроблені ігрові методики сприяють ефективному засвоєнню знань, розвитку рефлексії та формуванню критичного мислення у дітей молодшого шкільного віку” [6].

Особливий інтерес становлять дослідження, присвячені формуванню критичного мислення в умовах інформаційної війни та дистанційного навчання. О. Курбан у статті “Проблема критичності мислення при споживанні медіа-контенту в умовах інформаційної війни” (2022) досліджує особливості споживання медіа-контенту та здатність критично аналізувати інформаційні потоки [2]. Автор виявляє низький рівень критичної оцінки інформації серед досліджуваних груп, особливо щодо інформації з соціальних мереж та інтернет-ЗМІ. Підкреслюється необхідність формування навичок протидії маніпуляціям та дезінформації, особливо в умовах інформаційної агресії.

У статті “Розвиток критичного мислення учнів та студентів під час дистанційного навчання в умовах війни” (2022) О. Степаненко, Т. Тесленко та С. Нагорняк аналізують можливості розвитку критичного мислення засобом застосування дистанційних платформ та онлайн-інструментів [6]. Автори демонструють, що дистанційні технології (Zoom, Google Classroom та інші) можуть відігравати важливу роль у формуванні критичного мислення в кризових умовах, забезпечуючи доступ до навчальних ресурсів та даючи можливість інтерактивної взаємодії.

Сучасні дослідження все частіше звертаються до можливостей інтеграції цифрових технологій та штучного інтелекту у процес формування критичного мислення. О. Ключко у статті “Розвиток критичного мислення майбутніх учителів інформатики та математики з використанням засобів штучного інтелекту” (2024) аналізує застосування штучного інтелекту у професійній підготовці студентів [3]. Авторка підкреслює роль ІІ у формуванні логічного, креативного мислення, аналізу даних, розв’язанні задач, але також окреслює ризики надмірної довіри до штучного інтелекту. Важливим є формування критичного ставлення до результатів роботи ІІ та розуміння його обмежень.

Висновки. Аналіз сучасних українських досліджень щодо формування критичного мислення школярів засобами інтернет-медіа дозволяє зробити низку висновків та узагальнень, зокрема:

1. Педагогічні умови розвитку критичного мислення включають: врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, застосування технологій розвитку критичного мислення, формування готовності вчителя, створення сприятливого навчального середовища.

2. Медіаосвіта та медіа-грамотність є ефективними засобами формування критичного мислення, особливо при інтеграції у традиційні навчальні дисципліни. Найбільш успішними є моделі, що поєднують медіа-освітні практики з інтерактивними методами навчання та рефлексією.

3. Умови інформаційної війни та дистанційного навчання вимагають особливої уваги до формування навичок протидії дезінформації та маніпуляціям. Дослідження показують низький рівень медіа-грамотності серед учнів, що підкреслює необхідність системної роботи в цьому напрямі.

4. Інтеграція цифрових технологій та ІІ відкриває нові можливості для формування критичного мислення, але також створює виклики, пов’язані з необхідністю формування особистісного критичного ставлення до результатів, які презентують технології, зокрема ІІ.

5. Формування культури безпеки потребує комплексного підходу, що поєднує технічні знання з навичками критичного аналізу та медіа-грамотності.

Перспективи подальших досліджень можуть полягати у розробці та апробації інтегрованих програм, що поєднують медіа-, цифрову та інформаційну безпеку з критичним мисленням; розробці методик оцінки рівня критичного мислення школярів; дослідженні впливу різних факторів (вік, соціальне середовище, доступ до технологій) на формування критичного мислення особистості тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вікторенко І. Модель формування критичного мислення учнів початкової школи засобами медіаосвіти.

Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. 2024. № 20. С. 5–16.

2. Курбан О. Проблема критичності мислення при споживанні медіаконтенту в умовах інформаційної війни. *Синopsis: текст, контекст, медіа.* 2022. № 1 (4). С. 45–52.

3. Ключко О. Розвиток критичного мислення майбутніх учителів інформатики та математики з використанням засобів штучного інтелекту. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2024. Вип. 64. С. 45–52.

4. Ліоненко М. Технологія RWCT: осмислення і впровадження у систему мовної освіти Нової української школи. *Молодь і ринок.* 2023. № 8 (216). С. 144–148.

5. Розман І.І. Медіаосвіта як чинник розвитку критичного мислення учнів на уроках зарубіжної літератури у старшій школі. *Гірська школа Українських Карпат.* 2023. № 29. С. 78–85.

6. Степаненко О. Розвиток критичного мислення учнів та студентів під час дистанційного навчання в умовах війни. *Acta Paedagogica Volyniensis.* 2022. № 3. С. 78–85.

7. Фатянова Т.О. Формування критичного мислення молодших школярів засобами медіаосвіти. *Вісник науки та освіти. Серія: Педагогіка.* 2025. Вип. 4 (34). С. 1723–1732.

8. Шквир О., Юнчик А. Педагогічні умови розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти. *Молодь і ринок.* 2023. № 5 (213). С. 44–49.

9. Шквир О. Критичне мислення молодших школярів: сутність і особливості. *Молодь і ринок.* 2019. № 4 (171). С. 27–32.

REFERENCES

1. Viktorenko, I. (2024). Model formuvannia krytychnoho myslennia uchniv pochatkovoї shkoly zasobamy mediaosvity [Model of formation of critical thinking of primary school students by means of media education]. *Professionalism of the teacher: theoretical and methodological aspects.* No. 20. pp. 5–16. [in Ukrainian].

2. Kurban, O. (2022). Problema krytychnosti myslennia pry spozhyvanni mediakontentu v umovakh informatsiinoї viiny [The problem of critical thinking when consuming media content in the conditions of information war]. *Synopsis: Text, Context, Media.* No. 1 (4). pp. 45–52. [in Ukrainian].

3. Klochko, O. (2024). Rozvytok krytychnoho myslennia maibutnikh uchyteliv informatyky ta matematyky z vykorystanniam zasobiv shtuchnoho intelektu [Development of critical thinking of future teachers of computer science and mathematics using artificial intelligence tools]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems.* Vol. 64. pp. 45–52. [in Ukrainian].

4. Lionenko, M. (2023). Tekhnolohiia RWCT: osmyslennia i vprovadzhennia u systemu movnoi osvity Novoi ukrainskoi shkoly [RWCT technology: understanding and incorporation into the language education system of the New Ukrainian School]. *Youth & market.* No. 8 (216). pp. 144–148.

5. Rozman, I.I. (2023). Mediaosvita yak chynnnyk rozvytku krytychnoho myslennia uchniv na urokakh zarubizhnoi literatury u starshii shkoli [Media education as a factor in the development of critical thinking of students in foreign literature lessons in high school]. *Mountain School of Ukrainian Carpaty.* No. 29. pp. 78–85. [in Ukrainian].

ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕРГОНОМІКИ У КОНТЕКСТІ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

6. Stepanenko, O. (2022). Rozvytok krytychnoho myslennia uchniv ta studentiv pid chas dystantsiinoho navchannia v umovakh viiny [Development of critical thinking of students and students during distance learning in conditions of war]. *Acta Paedagogica Volyniensis*. No. 3. pp. 78–85. [in Ukrainian].

7. Fatianova, T.O. (2025). Formuvannia krytychnoho myslennia molodshykh shkoliariv zasobamy mediaosvity [Formation of critical thinking of junior schoolchildren by means of media education]. *Bulletin of Science and Education Series: Pedagogy*. Vol. 4 (34). pp. 1723–1732. [in Ukrainian].

8. Shkvyr, O. & Yunchyk, A. (2023). Pedagogichni umovy rozvytku krytychnoho myslennia zdobuvachiv pochat-

kovoї osvity [Pedagogical conditions of the development of critical thinking of primary education students]. *Youth & market*. No. 5 (213). pp. 44–49. [in Ukrainian].

9. Shkvyr, O. (2019). Krytychne myslennia molodshykh shkoliariv: sutnist i osoblyvosti [Critical thinking of junior schoolchildren: essence and peculiarities]. *Youth & market*. No. 4 (171). pp. 27–32. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 20.01.2026

Прийнято до друку: 24.02.2026

Опубліковано: 23.03.2026

УДК 378.015

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351575>

Лідія Сліпчишин, доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри технологічної освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9159-9458>

Лариса Кубська, викладач
кафедри технологічної освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0949-4865>

ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕРГОНОМІКИ У КОНТЕКСТІ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Встановлено, що для формування ефективної діяльності в освітньому середовищі потрібно переосмислити педагогічні проблеми в ергономічних термінах і рішеннях, враховуючи трансформацію критеріїв ергономіки і міждисциплінарне розуміння її об'єктів. Здійснено аналіз філософських концепцій, які пояснюють, як людина пізнає світ, використовуючи своє тіло. Показано важливість розуміння філософських засад для технологічної освітньої галузі, де вчитель технологій та здобувачі повинні чітко розуміти можливості для дій.

Ключові слова: педагогічна ергономіка; технологічна освітня галузь; вчитель технологій, освітнє середовище; технократизм; гуманізація.

Літ. 11.

Lidiia Slipchyshyn, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Professor of the Technological Education Department,
Mykhaylo Drahomanov Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9159-9458>

Larysa Kubaska, Lecturer of the
Technological Education Department,
Mykhaylo Drahomanov Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0949-4865>

PHILOSOPHICAL ASPECTS OF PEDAGOGICAL ERGONOMICS IN THE CONTEXT OF THE TECHNOLOGICAL EDUCATIONAL INDUSTRY

The article explores the philosophical aspects of pedagogical ergonomics. It is established that to foster effective activity in the educational environment, it is necessary to rethink pedagogical problems and solutions in ergonomic terms, taking into account the transformation of ergonomic criteria and the interdisciplinary understanding of ergonomic objects. It is shown that in the modern period of society's development, the relationship between technocracy, technical creativity, and humanisation is becoming more acute. There is a need to rethink the life of an individual in a technical environment and to realise the benefits and dangers of using modern technologies. An analysis of philosophical concepts that explain how a person learns the world using their body is carried out. It is examined how a person learns mental and practical spaces and communicates with them physically and virtually. The role of the connections between the body, the body scheme, and the individual's experience in the study of the external world and the implementation of kinesthetic ideas is highlighted. Attention is drawn to the importance of the individual's understanding of the possibilities of objects in the context of the ecological theory of perception and human-oriented design. The importance of understanding the philosophical foundations of these theories for the technological educational field is shown, where the teacher of technology and applicants must clearly understand the possibilities for action and be protected

from making unacceptable movements and actions. Understanding the philosophical basis of pedagogical ergonomics allows you to identify "bottlenecks" in the organisation of the educational process and prevent possible harm to the participants in the process. The philosophical dimension interprets the educational space as an ecosystem in which there is no educational stress, which is achieved by optimising teaching aids and the architectonics of the classroom. Ergonomic parameters, as technical indicators, are transformed into philosophical categories that determine the quality of a person's existence through the idea of comfort, since the educational environment is the life world of the subject of learning.

Keywords: pedagogical ergonomics; technological educational branch; teacher of technologies; educational environment; technocracy; humanisation.

Постановка проблеми. Відповідно до освітнього законодавства в закладі освіти має бути створена сукупність умов, яка запобігає нанесенню будь-якої шкоди учасникам освітнього процесу. Особлива увага надається умовам, заходам і правилам, що відповідають поняттю "здорового освітнього середовища". У цьому контексті порушується проблема застосування ергономічних підходів до створення відповідного середовища. Будь-які зміни в освітній галузі та інфраструктурі потребують методів та інструментів для відстеження найменших змін на практиці, а довгострокові наслідки можуть бути не тільки позитивними, але й негативними. Тому, якщо середовище орієнтоване на формування ефективної та цінної діяльності, потрібно переосмислювати педагогічні проблеми в ергономічних термінах і рішеннях, приймати рішення, що полегшують навчання. З цієї точки зору доцільно звернутись до витоків вивчення різних аспектів людської життєдіяльності, щоб сформувані уявлення про злиття різних факторів, які підтримують ефективні форми навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми педагогічної ергономіки як наукового напрямку розроблялись у різних аспектах, зокрема: філософські проблеми взаємозв'язків людини з технікою – В. Андрущенко, В. Бех, О. Гульбс, А. Лантух, В. Мельник, В. Петрушенко. теоретичні основи педагогічної ергономіки – Дж. Бастієн, Т. Борисова, Н. Карапузова, С. Куманс, Дж. Лакерда, Р. Майєр, Р. Морено, К. Сілва, Д. Скапін, Є. Починок, В. Помагайбо; впровадження ергономічного дизайну – В. Голобородько, В. Прусак, В. Свірко, О. Швець; формування ергономічної компетентності вчителів – О. Ігнатюк, Л. Сидорчук, Л. Ткаченко, Н. Щербаківа, А. Ющенко; ергономіко-педагогічні вимоги організації роботи з комп'ютером – Д. Воронін, Е. Воронцова, Т. Грицишина, Ю. Носенко, А. Сухіх. Проте, аналіз праць з проблематики педагогічної ергономіки показав, що її філософське підґрунтя потребує глибшого дослідження у контексті сучасних взаємовідносин людини з технікою і технологіями, особливо стосовно технологічної освітньої галузі.

Метою статті є обґрунтування сучасного розуміння філософських підстав педагогічної ергономіки у контексті технологічної освітньої галузі.

Виклад основного матеріалу. Історичний екскурс у дослідження витоків педагогічної ерго-

номіки дозволив виявити трансформацію критеріїв ергономіки як науки про працю від вивчення виробничої діяльності, зв'язку людини з машиною і технікою до гуманітарної сфери, до таких понять як "ефективність", "безпека" і "комфорт". На даний час дослідження поняття "педагогічна ергономіка" все ще не завершене, над цим працюють вітчизняні та зарубіжні вчені. Поки що найповнішим вважається визначення С. Гончаренка [3, 159]. Узагальнене визначення педагогічної ергономіки знаходимо у праці [5, 25–25]: "... педагогічну ергономіку можна визначити як новий розділ сучасної педагогіки, який здійснює комплексні міждисциплінарні дослідження навчального процесу в системі "учень (студент) – учитель (викладач) – засоби навчання – навчальне середовище" з метою оптимізації інформаційно-предметного середовища навчального закладу".

Педагогічна ергономіка стосовно технологічної галузі зосереджується на розгляді питань у двох аспектах. Перший аспект стосується балансу ергономічних вимог для здобувача (збереження здоров'я, підвищення успішності) та для вчителя (оптимізація професійної діяльності, профілактика професійного вигорання). Цей аспект орієнтований на вивчення діяльності суб'єктів навчального процесу в системі "здобувач – викладач – засоби навчання – навчальне середовище", перехід до гуманістичної парадигми, в основі якої лежать гуманістичні ідеї. Другий аспект передбачає чітке виокремлення ергономічних вимог для майстерень та технологічного обладнання як критичної підсистеми педагогічної ергономіки у сфері технологічної галузі. Він пов'язаний з спрямуванням на вивчення закономірностей фізіологічних і психофізіологічних процесів, які лежать в основі цієї діяльності, а також проектування технологій, засобів і середовища навчання з метою їх оптимізації.

Гуманізацію освіти та школи в широкому значенні "слід розуміти як їх переорієнтацію на особистість, на формування людини як унікальної цілісної творчої індивідуальності, що прагне максимально реалізувати свої можливості (самоактуалізування), яка відкрита для сприймання нового досвіду, здатна здійснювати свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях" [2, 157]. Вона передбачає перехід від суто знаннєвого і технократичного підходів до прагматичного ставлення до знань, яке зорієнтоване на їхню користь

для людини і суспільства. У цьому контексті педагогічна ергономіка розглядає учасників освітнього процесу – здобувача і педагога – мірою всіх речей у просторі освіти, зосереджуючись на їхньому внутрішньому світі, потенціалі, реалізації, відповідальності. Отже, для поглибленого розуміння сутності педагогічної ергономіки потрібно дослідити її філософське підґрунтя.

У ХХ ст. сформувались умови для бурхливого розвитку технократизму, зокрема, з'явилися концепції техніки і технічної творчості П. Енгельмайєра, концепція техніки К. Ясперса. У низці відомих праць відображено філософське осмислення взаємодії людини і техніки – “Людина і машина” М. Бердяєва, “Обвинувачення машини” У. Муньє, “Техніка в концепції людини” Х. Ортега-і-Гассета, “Філософія та антропологія техніки” А. Хуніга та Х. Заксе. Унікальна роль у розвитку технократизму належить Т. Веблену, який концептуалізував це явище і за що визнаний батьком технократизму. Нову форму технократизму у ХХ ст. склали теорії Д. Бернхейма, П. Сорокіна, І. Шумпетера, які вважали, що в індустріальному суспільстві керувати виробництвом мають професійні управлінці. Д. Гелбрейт, як типовий представник технократизму, вважав, що на промисловому підприємстві найважливішу роль виконують організовані знання і більшість питань вирішуються у глибинах виробництва [1, 108–110]. Водночас протягом ХХ ст. декілька разів змінювались і концепції технократизму.

Серед відомих дослідників і прихильників теорії економічного росту виокремимо тих учених, у поглядах яких простежується зростання уваги до характеру взаємозв'язку людини з технікою в постіндустріальну епоху. Д. Белл у книгах “Майбутнє індустріальне суспільство” і “Культурні протиріччя капіталізму” звернув увагу на ведучу роль теоретичних знань, необхідність планування розвитку техніки і контроль за нею, використання в управлінні нової інтелектуальної технології. Е. Тоффлер у книзі “Третя хвиля” подає своє бачення концепції постіндустріального суспільства, відповідно до якої розвиток техніки змінює спосіб життя, тип суспільства і культури та їхні цінності. Під “хвилями” він розумів технологічні устрої, кожен з яких мав певні особливості зв'язку людини з технікою і технологіями. В індустріальному суспільстві панує масовий тип культури і ведучу роль відіграють силова техніка і проєкція сенсорно-моторної діяльності на виробництві. Водночас постіндустріальне суспільство відкриває великі можливості для нескінченної технологічної творчості індивідів.

Нині, коли світ потрапив у турбулентність подій, як вважає А. Дахній, затребуваним є переосмислення ідей М. Гайдегера у контексті кореляції антропологічної проблематики з технікою. У пізній період творчості М. Гайдегер перейшов до

розгляду екзистенційної проблематики перш за все у вимірі чинника техніки. Якщо раніше філософи розглядали проблематику взаємозв'язку людини з технікою крізь призму зв'язку з технікою як технічним обладнанням (автомобілі, верстати, агрегати тощо), то в сучасних умовах вже йдеться про вплив Інтернету і соціальних мереж завдяки їхнім технічним можливостям. У пошуках інформації сучасними способами у людини сформувалось технократичне, обчислювальне мислення, яке водночас атрофує здатність до споглядання і сприяє розвитку всезростаючої потреби споживання. Значний вплив на цей процес має чинник швидкості. Людина занурюється у буденне життя, розчиняється в масі і забуває про своє справжнє призначення. Все це є наслідком впливу техніки і життя в технічному середовищі [4].

Як вважає Л. Мандришук, важливим для сьогодення є розуміння нового гуманізму К. Ясперсом і його практичні поради про те, як взаємодіяти людині з технікою. Проблема взаємозв'язку техніки і людини досліджувалась багатьма філософами ХХ ст., які вбачали у розвитку техніки небезпеку, протистояти якій мав гуманізм. Ці побоювання підживлювались реальними подіями, зокрема результатами воєн, які показали нестабільність гуманності людини і вплив на неї умов. К. Ясперс, який пережив жахіття двох воєн ХХ ст., у роботі “Про умови і можливості нового гуманізму” виокремив три умови, що становлять загрозу для людства – техніка, політика і руйнування історичної пам'яті. Розвиток техніки становить загрозу в тому розумінні, що він викликає негативні наслідки: по-перше, спричинює залежність людини від рівня цього розвитку; по-друге, зростає неконтрольованість використання техніки людиною, що в свою чергу здійснює шкідливий вплив на здоров'я людини та довкілля. Водночас він звернув увагу на те, що новий гуманізм повинен допомогти людині змінити її ставлення до техніки і застосовувати з користю для себе, суспільства та довкілля. “В залежності від того, у який спосіб поводитиметься людина в подальшому із технікою і як її сприйматиме, таке майбутнє й чекатиме її: чи зможе людина за допомогою техніки полегшити та урізноманітнити свій спосіб життя, подбати про своє виживання та здоров'я, а також зберегти екосистему Землі у найкращому її стані, чи вона зробить себе ще більше безпомічною, хворою і доведе своє існування до стадії знищення” [6, 19]. Тобто, використовуючи техніку, людина повинна свідомо бачити дві речі – користь і небезпеку від використання техніки – і бути спроможною регулювати ці складові. Але для цього необхідно знати, як людина пізнає світ через сукупність зв'язків.

Відповідь на те, як людина взаємодіє зі світом, дає філософська концепція М. Мерло-Понті. Згідно

його концепції світ – це своєрідне “феноменологічне поле”, в якому існує людина. Світ тривимірний, тому людина сприймає його з середини свого тіла, досліджуючи в глибину простору. У праці “Феноменологія сприйняття” він торкнувся багатьох понять, розуміння яких важливе у контексті ергономіки. Людина усвідомлює світ і живе в середовищах, які вона досліджує завдяки своїм рефлексам. Чим складнішим є існування, тим чіткіше вимальовуються сенсорно-моторні ланцюги. Середовище має багато можливих способів дій, тому потрібно, щоб прості ситуації і кожна практична дія не змушували щоразу вичерпувати всі практичні можливості людини. Підготовка відповідей мала б перемістилася на периферію, а відповіді були окреслені раз та назавжди у своїй загальній формі. “Відмовляючись таким чином від певної частки своєї спонтанності, пов’язуючись зі світом завдяки своїм сталим органам та вже введеним у дію ланцюгом, людина може засвоювати ментальний та практичний простір, який принципово вивільнить її з середовища та надасть можливість його бачити” [7, 110]. Людина може бачити зовнішні об’єкти не лише фізично, але й віртуально під іншим ракурсом. А тіло розглядається як засіб спілкування зі світом, а світ “як прихований горизонт нашого досвіду, а також саму безперервну присутність до будь-якої думки, що її визначає” [7, 113].

Для характеристики процесу дослідники почали використовувати поняття “тілесна схема”. У класичному психологічному розумінні спочатку тілесна схема розглядалась, як інструмент безупинного перекладу суглобних і кінестатичних вражень мовою візуальних образів. Ці враження і візуальні образи утворювали асоціативний зв’язок і легко відновлювались у пам’яті. Тілесна схема пов’язана з намірами тіла, тому вона є динамічною. Це означає, що тіло використовується як певна позиція для вирішення актуального або можливого завдання. Вивчення світу у його просторовості відбувається завдяки сприйняттю і кінестатичному задуму. Залежно від фону руху розрізняють базові види рухів: абстрактний рух відбувається в сконструйованому (віртуальному) світі, а конкретний рух – у даному, актуальному світі [7, 134]. Людина є відкритою системою актуальних положень у різних можливих орієнтаціях. Моторні завдання обумовлюють рухи і допомагають миттєво обирати потрібні місця, що дозволяє розуміти зв’язок тіла, тілесної схеми, досвіду і світу, і те, що моторна функція надає сенсу вказівкам.

У процесі систематичного навчання людина набуває здатності відповідати певним типом рішень на конкретну ситуацію, а те, що відповіді у вигляді рухів дають різні органи є свідченням існування для них усіх спільного сенсу. За багато років користування, наприклад, токарним верстатом для освіт-

ньої мети в навчальній майстерні формувались навички роботи з ним. Перехід на нові види сучасного обладнання потребують складніших навичок. Щоб сформувалась навичка, нова “формула” навички має інтегрувати в себе певні елементи загальної моторності, бути “визнаною” тілом, а воно має зрозуміти рух і його сенс. І допомагають йому в цьому перцептивні здібності.

Залежно від наукового завдання використовують різні класифікації цих теорій і концепцій. Зокрема, Е. Гібсон здійснила чітку систематизацію теорій, виходячи з уявлень про механізми перцептивного процесу: а) орієнтовані на відповіді (теорії асоціативні, моторні, орієнтовані на образ як сукупність ознак); б) стимульно-орієнтовані (психофізична теорія Дж. Гібсона та гештальт-теорія); в) когнітивно-орієнтовані теорії [8, 9].

Логічним продовженням викладеного вище є концепція афродансів, автором якої визнано Дж. Гібсона, який уперше використав це поняття в 1966 році в книзі “Відчуття, що розглядаються як перцептивні системи”. За цією концепцією афроданси – це всі можливості людини, які вона має фізично і психічно завдяки характеристикам об’єктів, своїм перцептивним здібностям, досвіду та загальним навичкам дій і які дозволяє середовище. Він дотримувався думки, що світ має повно підказок, які людині потрібно шукати з допомогою прямого сприйняття. Афроданси вказують на дві сторони – середовище та спостерігача з його перцептивними здібностями [11, 29].

Як зазначає дослідник концепції афродансів А. Костел, Дж. Гібсон мав на меті поставити під сумнів традиційний дуалізм об’єктивного та суб’єктивного. Водночас, як зауважив дослідник, він не вказав на чітку різницю між можливостями взагалі і можливостями, які надають традиційні, нормативні людські артефакти. Для цього А. Костел увів поняття “канонічних афродансів”, тобто традиційних людських артефактів. Вони пов’язані з установленими і поширеними практичними значеннями об’єктів, характеризуються очевидною об’єктивністю, безособовістю і цільовою функцією. Афроданси слід розуміти в мережі взаємозв’язків між різними об’єктами, що використовуються у спільній практиці, та подіями. У процесі поточних практик речі змінюються, можуть виникати, через них ми більше дізнаємося про людей і речі, коли вони вивчаються не лише як частина світу, але й як частина практик у світі [10].

Дослідження Дж. Гібсона вплинули і на філософію дизайну, який мав проблеми з пошуком причин невдач використання речей з хорошим дизайном. Д. Норману вдалося перенести термін “афроданси” у контекст взаємодії людини з речами, комп’ютером і довкіллям [9]. Теорії Дж. Гібсона (екологічна теорія сприйняття) та Д. Нормана (афроданси)

данси в дизайні) тісно пов'язані та стосуються того, як люди сприймають і взаємодіють із середовищем, зокрема, як об'єкти показують свої можливості. Дж. Гібсон зосереджувався на природному сприйнятті (екологічна оптика), а Д. Норман – на дизайні та інтерактивних системах, розширюючи поняття афордансів та враховуючи досвід людини. На основі взаємодії цих двох теорій формується узагальнене поняття суті терміну: афорданси – це можливості для дії, які надає середовище, і вони сприймаються безпосередньо (Дж. Гібсон) або через культурний контекст і досвід (Д. Норман).

Відповідно до екологічної теорії сприйняття воно є прямим, а не опосередкованим, що означає відсутність у людини потреби для відповіді здійснювати попередню обробку інформації. Вона надходить просто від мозку, минаючи обробку органами чуття. Людина сприймає не просто об'єкти, а можливості для дії (афорданси), які ці об'єкти пропонують їй у її середовищі, наприклад, стілець пропонує сидіти, підлога – стояти, горизонтальна доріжка – ходьбу і т.д. Концепція взаємозв'язку дизайну та афордансів акцентує увагу на тому, що афорданси – це не лише фізичні можливості, але й сприйняті можливості, які залежать від знань, культури та досвіду користувача. Тобто автор концепції підкреслив важливість сигнальних властивостей об'єктів і зворотного зв'язку від людини для чіткого сприйняття можливостей у продуктах і системах. Наприклад, якщо на дверях є ручка-важіль, це фізично дозволяє на неї натиснути. Але якщо властивість ручки незрозуміла, вона не афордує натискання для користувача. Д. Норман наголошує, що афорданси є видимі та невидимі. Перші дозволяють людям розуміти, як працюють речі, які дії з ними можливі без будь-яких вказівок і пояснень (інструкції, наліпки), а другі – невидимі афорданси – дизайнери мають певним чином позначити. У дизайні для невидимих афордансів використовують позначення (сигнали), які повідомляють, де має відбуватися дія. Позначення мають велику цінність, оскільки дають підказки щодо середовища, в якому функціонує людина [9, 24–25]. Особливо це важливо для освітньої технологічної галузі, де вчитель технологій та здобувачі повинні чітко розуміти можливості для дій і бути забезпеченими від здійснення недопустимих рухів і дій.

Швидкі техніко-технологічні зміни дають поштовх дизайнерам шукати нові ідеї та наздоганяти розвиток сучасної техніки і технологій. З'явилася і нова філософія – людиноорієнтований дизайн, який на перше місце ставить потреби людей, їхні можливості та поведінку. Гарний дизайн починається з розуміння психології людини та технології. Особливо це актуально для випадків, коли люди стикаються з проблемами виконання та розуміння, що трапилось, які називають розривом виконання і

розривом оцінки. Розрив характеризує інформацію про стан у формі, яка має бути зрозумілою. Труднощі розуміння побутових речей широкого вжитку або поширених приладів спричинені не людьми, які намагаються їх використати, а поганим, непродуманим дизайном [9, 50–52].

У технологічній галузі важливо досліджувати “інтуїтивність” інструментарію. Це означає, що дизайн інструментарію або інтерфейсу програми повинен “підказувати” здобувачеві спосіб взаємодії без необхідності вивчати мануальні дії. Це можуть бути марковані кольором ручки керування на обладнанні (червоне – стоп, обертові елементи – певна текстура).

Таким чином, розуміння філософського підґрунтя педагогічної ергономіки, дозволяє виявляти “вузькі місця” в організації освітнього процесу і запобігати можливій шкоді учасникам процесу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На основі викладеного вище доходимо висновку про те, що онтологічний статус педагогічної ергономіки потрібно розглядати, як міждисциплінарну проблему на стику технічних і гуманітарних галузей знань, включаючи практичну складову ергономіки. Філософський вимір інтерпретує освітній простір як екосистему, в якій відсутній освітній стрес, що досягається оптимізацією засобів навчання та архітектонікою навчального кабінету. В онтологічному вимірі педагогічна ергономіка пропонує концепцію навчального ландшафту, в якому простір адаптується під потреби здобувача і педагога, дає здобувачеві відчуття поваги до його фізичної присутності. У психофізіологічному вимірі визнається право тіла на рух, тому через гуманізацію педагогічної ергономіки долається відчуженість біологічної природи людини та технократичних вимог до навчання, забезпечується емоційна стабільність. Таким чином, відповіддю на технократичний підхід в освіті, пов'язаного з найновішими досягненнями в техніко-технологічній сфері, є філософія педагогічної ергономіки та людиноорієнтованого дизайну речей, яка закладає основи для вільного життя особистості в штучно створеному середовищі.

До подальших досліджень відносимо виявлення психолого-педагогічних засад педагогічної ергономіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех В.П., Малик І.В. Технократизм у дискурсі проблем вищої школи : монографія / за ред. В.П. Бека. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 263 с.
2. Гончаренко С.У. Гуманізація освіти. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 156–158.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги. 2011. 552 с.
4. Дахній А.Й. Динаміка людського існування у мисленні М. Гайдегера: екзистенційно-темпоральний та філо-

софсько-технічний дискурс: автореф дис. на здобуття наук. ступеня доктора філософ. н. Спеціальність 09.00.05 – історія філософії / Львівський національний університет імені Івана Франка. Львів, 2019. 38 с.

5. Карапузова Н.Д., Починок Є.А., Помогайбо В.М. Основи педагогічної ергономіки : навч. посібник для студентів ВНЗ. Київ: “Академвидав”, 2012. 201 с.

6. Мандришук Л. У пошуках нового гуманізму: Карл Ясперс і сучасність. *Філософські обрії*. 2017. № 38. С. 10–22.

7. Мерло-Понті М. Феноменологія сприйняття / пер. з фр. О. Йосипенко, С. Йосипенка. Київ: Український Центр духовної культури, 2001. 552 с.

8. Моляко В.В. Психологічні аспекти проблеми сприймання в контексті теорії творчості. *Психологічне дослідження творчих перцептивних процесів на різних вікових рівнях*: монографія / [В.О. Моляко, І.М. Біла, Н.А. Ваганова та ін.]; за ред. В.О. Моляко. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. С. 7–32.

9. Норман Д. Дизайн звичайних речей /пер.з англ. М. Бакалов. Харків : КСД, 2023. 320 с.

10. Costall A. Afordancje kanoniczne w kontekście. *Avant*. 2012. Vol. III. No. 2. ss. 296–304.

11. Gibson J. J. The ecological approach to visual perception. Boston : Houghton Mifflin, 1979. 332 p.

REFERENCES

1. Bekh, V.P. & Malyk, I.V. (2009). Tekhnokratyzm u dyskursi problem vyshchoi shkoly [Technocracy in the discourse of higher education problems]. V. P. Bekh (Ed.). Kyiv, 263 p. [in Ukrainian].

2. Honcharenko, S.U. (2008). Humanizatsiia osvity [Humanization of education]. *Encyclopedia of Education*. Kyiv, pp.156–158. [in Ukrainian].

3. Honcharenko, S.U. (2011). Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Encyclopedic Dictionary]. Rivne, 552 p. [in Ukrainian].

4. Dakhnii A. Y. (2019). Dynamika liudskoho isnuvannia u mysleni M. Haydeggera: ekzystentsiyno-temporalnyi ta filozofsko-tekhnichnyi diskursy [Dynamics of human existence in the thinking of M. Heidegger: existential-temporal and philosophical-technical discourses]. *Doctor's thesis*. Lviv, 38 p. [in Ukrainian].

5. Karapuzova, N.D., Pochynok, Ye. A. & Pomohaybo, V. M. (2012). *Osnovy pedahohichnoi erhonomiky* [Fundamentals of Pedagogical Ergonomics: A Textbook for University Students]. Kyiv, pp. 20–24. [in Ukrainian].

6. Mandryshchuk, L. (2017). U poshukakh novoho humanizmu: Karl Yaspers i suchasnist [In Search of a New Humanism: Karl Jaspers and Modernity]. *Philosophical Horizons*. No. 38. pp. 10–22. [in Ukrainian].

7. Merlo-Ponti, M. (2001). Fenomenolohiia spryyniattia [Phenomenology of perception]. Kyiv, 552 p. [in Ukrainian].

8. Moliako, V.V. (2012). Psykholohichni aspekty problemu spryimannia v konteksti teorii tvorchosti [Psychological aspects of the problem of perception in the context of the theory of creativity]. *Psychological Research of Creative Perceptual Processes at Different Age Levels*: Monograph. V.V. Moliako (Ed.). Kirovohrad, pp. 7–32. [in Ukrainian].

9. Norman, D. (2023). *Dyzain zvychnykh rechei* [Design of ordinary things]. Kharkiv, 320 p. [in Ukrainian].

10. Costall, A. (2012). Afordancje kanoniczne w kontekście [Affordances are canonical in context]. *Avant*. Vol. III. No. 2. pp. 296–304. [in Polish].

11. Gibson, J.J. (1979). The ecological approach to visual perception. Boston : Houghton Mifflin. 332 p. [in English].

Стаття надійшла до редакції: 20.01.2026

Прийнято до друку: 24.02.2026

Опубліковано: 23.03.2026



“Мета навчання – не тільки дати знання, а й навчити мислити, шукати, сумніватися й знаходити істину самостійно”.

*Альберт Ейнштейн
американський, німецький та швейцарський фізик*

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

*Джон Дьюї
американський філософ і педагог*

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

*Петро Яцик
президент “Ліги українських меценатів”,
підприємець і філантроп*

“Добрый викладач не просто переає знання, він формує мислення”.

Анонімний автор



ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ АРТТЕРАПЕВТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

УДК 378.011.3-051:159.9]:005.336.2

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.350368>

Віра Курок, доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
завідувач кафедри технологічної і професійної освіти
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1474-3879>
Галина Химан, аспірантка кафедри технологічної і професійної освіти
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6530-7367>

ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ АРТТЕРАПЕВТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті подано авторське розуміння поняття “модель” та репрезентовано структурно-функціональну модель формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки як конструкт з чотирьох взаємопов’язаних і взаємозумовлених блоків: методологічно-цільового, суб’єктного, змістово-діяльнісного, оцінювально-результативного. У методологічно-цільовому блоці визначено мету реалізації моделі – формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки та низку завдань для її досягнення. Методологічно-цільовий блок охоплює методологічні підходи (компетентнісний, системний, діяльнісний, акмеологічний, студентоцентриований і середовищний) та основні принципи (загальні: науковості, систематичності та послідовності, єдності теорії і практики, зв’язку навчання з життям, проблемності, наочності, індивідуального підходу; специфічні: створення сприятливого середовища, міждисциплінарної інтеграції знань, професійної спрямованості, інноваційності та відкритості до знань).

Суб’єктний блок представлений науково-педагогічними працівниками та майбутніми психологами. Змістово-діяльнісний блок моделі формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів репрезентує структурні компоненти зазначеної здатності, зміст, форми, технології, методи та засоби навчання. Оцінювально-результативний блок містить критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, особистісно-рефлексійний) та відповідні їм показники, що характеризують чотири рівні сформованості арттерапевтичної компетентності (початковий, середній, достатній, високий), діагностичний інструментарій для їх визначення, а також результати цілеспрямованого впливу на здобувачів освіти, що полягає в підвищенні рівнів сформованості арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів у професійній підготовці.

Ключові слова: майбутні психологи; арттерапевтична компетентність; модель; методологічно-цільовий блок; суб’єктний блок; змістово-діяльнісний блок; оцінювально-результативний блок; професійна підготовка.

Рис. 1. Літ. 12.

Vira Kurok, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Corresponding Member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
Head of the Technological and Vocational Education Department,
Hlukhiv Oleksandr Dovzhenko National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1474-3879>
Halyna Khyman, Postgraduate Student of the
Technological and Vocational Education Department,
Hlukhiv Oleksandr Dovzhenko National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6530-7367>

SUBSTANTIATION OF THE MODEL FOR BUILDING FUTURE PSYCHOLOGISTS' ART THERAPY COMPETENCE IN PROFESSIONAL TRAINING

The article presents the author's interpretation of the concept of “a model” and describes a structural and functional model for building future psychologists' art therapy competence in professional training. The model is constructed as a system of four interrelated and interdependent blocks: the methodological and target block, the subject block, the content and activity block, and the evaluation and result block.

The methodological and target block defines the aim of the model, which is to prepare future psychologists for art therapy activities, as well as a set of tasks necessary to achieve this aim. The methodological and target block also encompasses methodological approaches (competence-based, systemic, activity-based, acmeological, student-centred, and environmental) and principles of training, including general principles (scientific character, systematicity and consistency, unity of theory and practice, connection of learning with real life, problem-based learning, visualisation, and an individual approach, etc.); and specific principles (creation of a supportive educational environment, interdisciplinary integration of knowledge, professional orientation, innovation, and openness to knowledge).

Following the methodological and target block, the subject block is represented by academic teaching staff and future psychologists as participants in the educational process. The content and activity block of the model for building future

ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ АРТТЕРАПЕВТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

psychologists' art therapy competence includes the structural components of this competence, namely content, forms, technologies, methods, and teaching aids.

Finally, the evaluation and result block contains criteria (motivational and valuable, cognitive and activity, and personal and reflexive) and corresponding indicators that characterise four levels of art therapy competence (initial, intermediate, sufficient, and high). This block also includes diagnostic tools for determining these levels, as well as the results of targeted educational impact on students, all aimed at improving the quality of future psychologists' art therapy competence in their professional training.

Keywords: *future psychologists; art therapy competence; model; methodological and target block; the subject block; the content and activity block; the evaluation and result block; professional training.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Дослідники, аналізуючи процес управління формуванням особистості фахівця, стверджують, що він буде цілеспрямованим, якщо створити комплексну модель, у якій не тільки знайшли б відображення характеристики соціально-професійного та морально-психологічного фону діяльності, а й були б розкриті шляхи, засоби, методи розвитку й становлення необхідних професійних і особистісних якостей та здатностей особистості [2; 3; 4; 8]. Ураховуючи, що арттерапевтична компетентність не розвивається сама по собі, а потребує спеціально організованої діяльності, необхідно вирішити завдання побудови моделі цього процесу, розроблення механізмів та алгоритмів її функціонування, засобів та способів організації, навчально-методичного забезпечення.

Моделювання використано як дослідницький прийом для представлення процесу формування досліджуваного феномену з метою його вивчення, пояснення, уточнення, а також визначення його функціональних можливостей. Побудова моделі формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів дасть можливість, на нашу думку, глибше та всебічно проаналізувати цей процес у динаміці, дослідити недоступні прямому спостереженню аспекти та представити його найефективніший еталон.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні та методологічні аспекти проблеми педагогічного проектування та моделювання у своїх працях досліджували Н. Боярчук, Н. Брюханова, С. Вітвицька, В. Докучаєва, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Корольова, В. Курок, Р. Курок, Є. Лодатко, Н. Нічкало, О. Столяренко, Є. Хриков, В. Чернілевський, Л. Шевченко, В. Шовкун, Т. Шкваріна, В. Ягупов, О. Ярошинська та ін.

Педагогічний словник за редакцією М. Ярмаченка визначає “моделювання” як процес дослідження певних явищ, процесів або систем об’єктів шляхом побудови та вивчення їхніх моделей. Моделювання належить до основних категорій пізнання, на якій ґрунтуються як теоретичний, так і експериментальний методи наукового дослідження [6].

Є. Лодатко тлумачить поняття “модель” із позиції системного підходу, що відповідає методологічним основам нашого дослідження. Відповідно до

цього визначення, “педагогічна модель – мисленнєва система, що імітує чи відображає певні властивості, ознаки, характеристики об’єкта дослідження або принципи його внутрішньої організації чи функціонування і презентується у вигляді культурної форми, притаманної певній соціокультурній практиці” [3, 90].

“Модель” є стрижневим поняттям педагогічного моделювання. У “Великому тлумачному словнику сучасної української мови” модель трактують як “уявний чи умовний (зображення, опис, схема і т. ін.) образ якого-небудь об’єкта, процесу або явища, що використовується як його представник” [1, 683].

Погоджуємось із твердженням О. Столяренко, яка вважає, що моделювання освітнього процесу “орієнтує педагогів на досягнення кінцевих результатів навчання, забезпечує засвоєння й ефективне використання нових технологій, розвиває системне бачення розв’язання проблем, служить дієвим фактором поліпшення якості роботи навчального закладу” [8, 7].

На думку науковців П. Лузана, І. Сопівник та С. Виговської, модель – це “уявна або матеріально реалізована система, котра, відображаючи чи відтворюючи об’єкт дослідження, здатна замістити його так, що вона сама стає джерелом інформації про об’єкт пізнання” [4].

Філософський словник соціальних термінів трактує поняття “модель” (від лат. *modulus* – міра, зразок) як “схему, зображення чи опис будь-якого явища чи процесу в природі, суспільстві, виробництві тощо”; “образ, аналог визначеного фрагмента природної чи соціальної реальності” [9, 141].

Термін “модель (model)” тлумачиться в провідних англійських словниках Merriam-Webster Dictionary [10], Cambridge Dictionary [11] та Oxford Learner’s Dictionaries [12] у таких значеннях: мініатюрна копія – зменшене зображення або репрезентація чогось; тип або дизайн продукту – модель або варіант виробу, наприклад, автомобіля; людина, яка позує – особа, яка слугує зразком для художника або фотографа; опис або аналогія – використовується для візуалізації чогось, що не можна безпосередньо спостерігати; структурний дизайн – архітектурний або конструктивний план, версія; експериментальний або новий варіант чогось; організм, який імітується – організм, зовнішній вигляд якого імітує інший.

“Моделювання здійснюється на основі експерименту чи уявно і передбачає формалізоване описання певної гіпотези, концепції або прогнозованої закономірності того чи іншого явища, процесу” [5].

Зважаючи на вимоги до моделювання в освітньо-методичних джерелах, модель формування професійної компетентності педагогів професійного навчання будівельного профілю у фаховій підготовці В. Курок та Н. Литвинова визначають як структурований і зручний для використання в педагогічному дослідженні прототип досліджуваного об’єкта, на основі якого набуті знання будуть перенесені на вихідний об’єкт [2]. Це визначення покладено в основу нашого дослідження.

Оптимізацію процесу формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки ми пов’язуємо із застосуванням методу моделювання в дослідженні педагогічних процесів.

Мета статті полягає в розробленні та теоретичному обґрунтуванні моделі формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі аналізу наукових розвідок, пов’язаних з проблемою дослідження, власного наукового пошуку ми розробили модель формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. Ця модель охоплює цілі, теоретико-методологічні основи формування цієї компетентності, змістово-діяльнісні особливості означеного процесу, моніторинг рівнів сформованості арттерапевтичної компетентності здобувачів освіти та кінцевий результат.

Модель формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки репрезентуємо чотирма структурними блоками – методологічно-цільовим, суб’єктивним, змістово-діяльнісним та оцінювально-результативним та зв’язками між ними.

Розподіл досліджуваного процесу на окремі блоки є умовним, оскільки всі складники системи нерозривно пов’язані між собою, взаємодоповнюються та спільно формують цілісний і комплексний процес професійної підготовки зазначених фахівців. Модель представлена на рисунку 1.

Конкретизуємо змістові параметри кожного з перерахованих блоків моделі формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.

Методологічно-цільовий блок розроблено згідно із соціальним запитом на арттерапевтично компетентних психологів. Цей блок окреслює основну мету, завдання, методологічні підходи і принципи. Головним системоутворювальним концептом моделі є мета, яка передбачає формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.

Мету конкретизовано в таких завданнях: мотивувати майбутніх психологів до арттерапевтичної діяльності, розвивати арттерапевтичні цінності, що зумовлюють спрямування їхньої активності на розвиток власної арттерапевтичної компетентності та особистісних якостей; формувати систему арттерапевтичних фахових знань і вмінь, що є основою формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів; розвивати в здобувачів освіти здатності до самооцінювання, самоконтролю та самокорекції.

Моделювання процесу формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів потребувало визначення методологічної основи для обґрунтування цього процесу.

Поняття “підхід” у загальному розумінні означає певну сукупність різноманітних засобів та прийомів, які діють певним чином на когось. У науковому розумінні – це вихідна позиція, що становить основу дослідницької діяльності [7].

У своєму дослідженні професійну підготовку майбутніх психологів у контексті формування в них арттерапевтичної компетентності розглядаємо з позиції методологічних підходів: компетентнісного, системного, діяльнісного, акмеологічного, студентоцентрованого, середовищного.

Сутність *компетентнісного підходу* полягає в зміщенні акценту з нагромадження знань, умінь і навичок на формування і розвиток здатності практично застосовувати свої знання та діяти ефективно в різних ситуаціях та відповідно до потреб людей.

Це один зі шляхів оновлення змісту освіти, освітніх технологій у закладах вищої освіти, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до європейського та світового освітніх просторів, що потребує розвитку особистісних якостей і творчих здібностей майбутніх фахівців, умінь самостійно опановувати нові знання у сфері арттерапевтичної освіти, розв’язувати соціальні та професійні проблеми.

Цей підхід акцентує увагу на результаті освіти в діяльнісному плані, урахуваючи потреби суспільства та готовність випускників до успішної адаптації в сучасному швидкозмінному світі. Компетентнісний підхід сприяє формуванню потенціалу випускника для успішної діяльності в професійній сфері.

Застосування компетентнісного підходу сприяє формуванню арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки; удосконаленню освітньої програми закладу вищої освіти; оновленню ОПП та змісту навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки (основні та вибіркові компоненти освітніх програм); підвищенню мотивації здобувачів освіти до формування арттерапевтичної компетентності, саморозвитку, самоосвіти та самовдосконалення.

**ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ АРТТЕРАПЕВТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

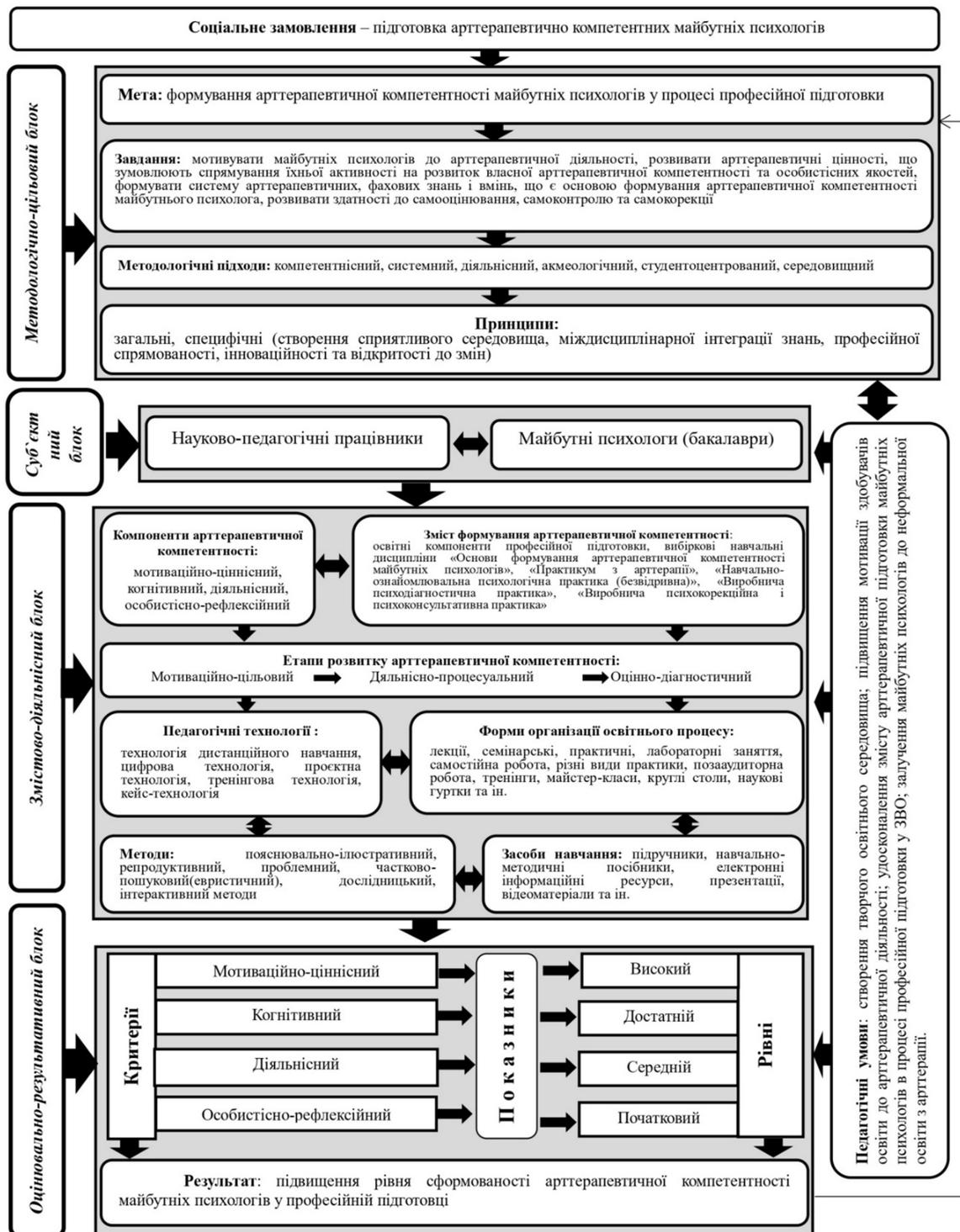


Рис. 1. Модель формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки

Застосування *системного підходу* дозволяє: виявити компоненти системи формування арттерапевтичної компетентності та їх взаємозв'язки; встановити фактори, що впливають на досліджувану

систему; визначити елементи, на яких може бути зосереджена увага для досягнення мети; дослідити процес управління системою; розробити систему, спрямовану на формування арттерапев-

тичної компетентності майбутніх психологів; упорядкати результати дослідження в практику вищої освіти. Системний аналіз, який є застосовуваним інструментом системного підходу, містить набір методів і прийомів, що допомагають розглядати складні об'єкти та апробувати отримані результати на практиці.

Використання *діяльнісного підходу* передбачає розуміння цього процесу як діяльності, спрямованої на становлення здобувача освіти як особистості і як майбутнього фахівця, який здатний здійснювати арттерапевтичну діяльність, вирішувати психологічні проблеми шляхом використання арттерапевтичних технологій у професійній діяльності й повсякденному житті та з урахуванням потреб людей.

Застосування *акмеологічного підходу* вбачається доцільним в аспекті фокусування на значущості самовдосконалення майбутнього фахівця в освітньому процесі, ґрунтовності професійної підготовки, формування власної арттерапевтичної компетентності й траєкторії розвитку протягом освітньої діяльності.

Студентоцентризований підхід забезпечує зацікавленість та участь майбутніх психологів у формуванні й наповненні змісту навчальних програм, визначення взаємних очікувань роботодавців і майбутніх фахівців у галузі арттерапії; перевагу активного навчання здобувачів освіти над пасивним; достатній рівень їхньої самостійності; зростання відповідальності майбутнього психолога за результати власного навчання та ефективну організацію самостійної роботи майбутніх фахівців тощо.

Середовищний підхід до формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів передбачає: 1) аналіз взаємодії студентів та освітнього середовища для виявлення закономірностей цього впливу; 2) проектування на основі одержаних результатів творчого освітнього середовища із запланованими параметрами; 3) удосконалення впливу такого освітнього середовища на формування арттерапевтичної компетентності майбутніх фахівців; 4) створення умов для професійного саморозвитку, формування здатності до саморефлексії.

Виокремлені методологічні підходи становлять основу концепції формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.

Мета, завдання, методологічні підходи забезпечують основні принципи, серед яких *загальні*: науковості, систематичності та послідовності, єдності теорії і практики, зв'язку навчання з життям, проблемності, наочності, індивідуального підходу та *специфічні*: створення сприятливого середовища, міждисциплінарної інтеграції знань, професійної спрямованості, інноваційності та відкритості до змін.

Суб'єктний блок передбачає взаємодію суб'єктів освітнього процесу (взаємовідносини між науково-педагогічними працівниками ЗВО та майбутніми психологами). Належний рівень співробітництва викладачів і здобувачів освіти забезпечує підвищення рівнів сформованості арттерапевтичної компетентності майбутніх фахівців, створює неповторне творче освітнє середовище закладу освіти.

Змістово-діяльнісний блок моделі формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів репрезентує структурні компоненти зазначеної здатності, зміст, форми, технології, методи, засоби навчання.

Модель передбачає поступовий процес формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів, що простежується в умовно виокремлених етапах: мотиваційно-цільовому, діялісно-процесуальному та оцінювально-діагностичному.

Досягненню мети сприяють:

- педагогічні технології (технології дистанційного навчання, цифрові, проєктні, тренінгові, кейс-технології);

- форми організації освітнього процесу майбутніх психологів: лекції, семінарські, практичні, лабораторні заняття, самостійна робота, різні види практики, позааудиторна робота, тренінги, майстер-класи, круглі столи, наукові гуртки тощо;

- методи підготовки майбутніх психологів: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий (евристичний), дослідницький, інтерактивні методи;

- засоби навчання (підручники, навчально-методичні посібники, електронні інформаційні ресурси, презентації, відеоматеріали тощо).

Дотримання й реалізація виокремлених блоків моделі формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки сприятиме досягненню успішного результату, описаного в *оцінювально-результативному блоці*. Цей блок містить критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діялісний, особистісно-рефлексійний) та відповідні їм показники та рівні сформованості арттерапевтичної компетентності (початковий, середній, достатній, високий), діагностичний інструментарій для їх визначення, а також результат цілеспрямованого впливу на здобувачів освіти, що полягає в підвищенні рівнів сформованості арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів у професійній підготовці.

Важлива роль у реалізації моделі належить педагогічним умовам, які наскрізно пронизують усі її складники й уможливають ефективне досягнення визначених цілей. До них ми віднесли: створення творчого арттерапевтичного освітнього середовища; підвищення мотивації здобувачів освіти до арттерапевтичної діяльності; удосконалення змісту арттерапевтичної підготовки майбутніх психологів

ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ АРТТЕРАПЕВТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

у процесі професійної підготовки у ЗВО; залучення майбутніх психологів до неформальної освіти з арттерапії.

Таким чином, запропонована модель формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів у процесі фахової підготовки охоплює всі аспекти цього процесу та сприяє ефективному досягненню визначених цілей. Практичне впровадження розробленої моделі та запропонованих педагогічних умов в освітній процес закладу вищої освіти може забезпечити методика формування досліджуваної здатності майбутніх фахівців.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Таким чином, спроектований процес формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки відповідає визначеним цілям підготовки, характеризується послідовністю, безперервністю, інтегративністю, технологічністю, урахує специфіку інноваційних процесів у сучасній професійно-педагогічній освіті. Загальнодидактичний опис цього процесу представлений обґрунтуванням основних підходів і принципів підготовки. Реалізація розробленої моделі в освітньому процесі закладів вищої освіти передбачає розроблення організаційно-методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх психологів до арттерапевтичної діяльності. Ефективність авторської моделі буде перевірена під час проведення експерименту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. та голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
2. Курок В.П., Литвинова Н.В. Професійна компетентність майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю: теорія і практика формування в процесі виробничої практики : монографія. Суми : Винниченко М.Д., 2019. 252 с.
3. Лодатко Є.О. Педагогічне моделювання : монографія. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2022. 206 с.
4. Лузан П. Г., Сопівник І. В., Виговська С. В. Методологія та організація науково-педагогічних досліджень : підручник. Київ : ЦП "Компринт", 2016. 491 с.
5. Модель процесу виховання в закладах освіти. Освіта.уа: сайт. URL: <https://osvita.ua/school/method/upbring/769/> (дата звернення: 15.01.2026).
6. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
7. Соціологія: словник термінів і понять / за заг. ред. Є.А. Біленького і М.А. Козловця. Київ : Кондор, 2006. 372 с.
8. Столяренко О.В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця : навчально-методичний посібник. Вінниця : ТОВ "Нілан-ЛТД", 2015. 196 с.
9. Філософія: словник термінів та персоналій / В.С. Бліхар, М.А. Козловець, Л.В. Горохова, В.В. Федоренко, В.О. Федоренко. Київ : КВІЦ, 2020. 274 с.

10. Model. Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/model> (дата звернення: 19.01.2026).

11. Model. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/model> (дата звернення: 19.01.2026).

12. Model. Oxford Learner's Dictionary. URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/model_1?q=model (дата звернення: 19.01.2026).

REFERENCES

1. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi mowy (2005). [Big explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. In Busel, V.T. (Ed.). Kyiv; Irpin, 1728 p. [in Ukrainian].
2. Kurok, V.P. & Lytvynova, N.V. (2019). Profesiina kompetentnist maibutnix pedahohiv profesiinoho navchannia budivelnoho profiliiu: teoriia i praktyka formuvannia v protsesi vyrobnychoi praktyky [Professional competence of future teachers of vocational education of construction profile: Theory and practice of formation in the process of industrial practice]. Sumy, 252 p. [in Ukrainian].
3. Lodatko, Ye.O. (2022). Pedahohichne modeliuвання [Pedagogical modelling]. Ternopil, 206 p. [in Ukrainian].
4. Luzan, P.H., Sopivnyk, I.V. & Vyhovska, S.V. (2016). Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovo-pedahohichnykh doslidzhen [Methodology and organisation of scientific and pedagogical research]. Kyiv, 491 p. [in Ukrainian].
5. Model protsesu vykhovannia v zakladakh osvity [Model of the education process in educational institutions]. Available at: <https://osvita.ua/school/method/upbring/769/> (Accessed 15 Jan. 2026). [in Ukrainian].
6. Pedahohichnyi slovnyk [Pedagogical dictionary]. (2001). In Yarmachenko, M.D. (Ed.). Kyiv, 516 p. [in Ukrainian].
7. Sotsiolohiia: slovnyk terminiv i poniat (2006). [Sociology: Dictionary of terms and concepts]. In Bilenyki, Ye.A. & Kozlovtsia, M.A. (Eds.). Kyiv, 372 p. [in Ukrainian].
8. Stoliarenko, O.V. (2015). Modeliuвання pedahohichnoi diialnosti u pidhotovtsi fakhivtsia [Modelling of pedagogical activity in the training of a specialist]. Vinnytsia, 196 p. [in Ukrainian].
9. Blikhar, V.S., Kozlovets, M.A., Horokhova, L.V., Fedorenko, V.V. & Fedorenko, V.O. (2020). Filosofiia: slovnyk terminiv ta personalii [Philosophy: Dictionary of terms and personalities]. Kyiv, 274 p. [in Ukrainian].
10. Model (n.d.). Merriam-Webster Dictionary. Available at: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/model> (Accessed 19 Jan. 2026). [in English].
11. Model (n.d.). Cambridge Dictionary. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/model> (Accessed 19 Jan. 2026). [in English].
12. Model (n.d.). Oxford Learner's Dictionary. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/model_1?q=model (Accessed 19 Jan. 2026). [in English].

Стаття надійшла до редакції: 21.01.2026

Прийнято до друку: 24.02.2026

Опубліковано: 23.03.2026



UDC 374.7:378.4:37.091.12

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.350678>

Sergii Sharov, *Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Head of the Computer Science Department,*

Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5732-9980>

Tetiana Sharova, *Doctor of Philology, Professor,
Professor of the Social Sciences and Humanities Department,
Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5846-6044>

Wati Susilawati, *Ph.D. (Pedagogy), Mathematics Education, Associate Professor,
Associate Professor of the Mathematics Education Department,
Sunan Gunung Djati State Islamic University (Indonesia)*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0346-9536>

DIRECTIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF TEACHER INFORMAL EDUCATION

The article analyses the directions and features of the organisation of informal education of university teachers using the example of Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University (TSATU). It is found that rapid technological changes, along with the emergence of new approaches to learning, necessitate continuous professional development for scientific and pedagogical staff. In the context of professional development, informal education can be considered a purposeful educational activity that involves professional improvement and addresses teachers' educational needs. The features of teacher informal education are highlighted. It is found to be voluntary, carried out during various educational events, and to provide for obtaining relevant documents for professional development, etc. It is noted that at TSATU, informal education is implemented through online courses, participation in webinars and training sessions of the Higher School of Pedagogical Excellence, professional development programmes at the TSATU Institute of Postgraduate Education, and the involvement of teachers in certificate educational programmes and scientific and educational initiatives.

Keywords: non-formal education; university lecturers; professional self-development; professional development; quality of education.

Ref. 12.

Сергій Шаров, кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри комп'ютерних наук

Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5732-9980>

Тетяна Шарова, доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри суспільно-гуманітарних наук

Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5846-6044>

Ваті Сусілаваті, *Ph.D. (педагогіка), освіта з математики, доцент,
доцент кафедри математичної освіти*

Державного ісламського університету імені Сунаун Гунунг Джаті (Індонезія)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0346-9536>

НАПРЯМКИ РЕАЛІЗАЦІЇ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ВИКЛАДАЧІВ

У статті аналізуються напрямки та особливості організації неформальної освіти викладачів університету на прикладі Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного (TSATU). З'ясовано, що швидкі технологічні зміни, поява нових підходів до навчання зумовлюють потребу в безперервному професійному розвитку науково-педагогічних працівників. В контексті підвищення кваліфікації неформальну освіту можна розглядати як цілеспрямовану освітню діяльність, що передбачає професійне вдосконалення та задоволення освітніх потреб викладачів. Висвітлено особливості неформальної освіти викладачів. З'ясовано, що вона є добровільною, здійснюється під час різноманітних освітніх заходів, передбачає отримання відповідних документів про підвищення кваліфікації тощо. Зазначається, що проходження викладачами онлайн курсів дозволяє забезпечити професійний розвиток та освіту упродовж життя у дистанційному форматі. Участь в освітніх заходах в межах Школи педагогічної майстерності надає можливість забезпечити сталий професійний розвиток викладачів, ознайомитися з сучасними педагогічними концепціями та опанувати корисними практичними навичками. Проходження програм підвищення кваліфікації на базі Інституту підвищення кваліфікації надає можливість розвинути педагогічні, цифрові, дослідницькі та управлінські компетентності, а за результатом навчання отримати відповідний сертифікат. Сертифікатні освітні програми посідають важливе місце у системі неформальної освіти в університетах. Вони

поєднують цілеспрямоване навчання, практичну орієнтацію та офіційне підтвердження результатів професійного розвитку викладачів. Наголошується, що кожен із зазначених напрямів виконує специфічні функції та водночас доповнює інші, забезпечуючи комплексний позитивний вплив на професійне вдосконалення викладача. У подальших дослідженнях передбачається проаналізувати результативність окремих форм неформальної освіти викладачів, що реалізуються в університетах.

Ключові слова: неформальна освіта; викладачі університетів; професійний саморозвиток; підвищення кваліфікації; якість освіти.

Problem statement. The contemporary higher education system in Ukraine is undergoing an active process of transformation, driven by global challenges, the digitalisation of the educational environment, and integration into the European educational space. At the same time, updated requirements for the training of future specialists and for the quality of the educational process have raised expectations for teachers' professional and academic qualifications. In this context, lifelong learning and advanced training for scientific and pedagogical staff are gaining importance, as the level of professional competence of teachers directly affects the quality of the educational process and student learning outcomes. That is why teachers must continually improve their professional qualities, meet the challenges of modernity, and serve as authoritative mentors to young students.

In these conditions, informal education becomes particularly relevant, providing teachers with the opportunity to enhance their professional skills, acquire new technologies and knowledge, and develop competencies that may not be fully covered by formal education. Non-formal education provides flexible opportunities to acquire competencies at any time, regardless of location, age, or learning format. Thus, conditions are created for continuous professional growth and lifelong learning.

Analysis of recent research and publications. A fairly large number of scientific works are devoted to the issue of informal education of teachers and lecturers. In the works of O. Anishchenko, D. Levit, T. Yevtukhova, informal education is associated with lifelong education. The European experience with informal education to improve teachers' qualifications is examined in the work of O. Huzenko. Like any other form of education, informal education has its own characteristics. In this context, scientists have studied the informal education of teachers (O. Bilonozhko), teachers of economic disciplines (O. Voliarska, T. Ternavska), and specialists in art education (A. Bokshan). Scientist I. Yunyk has studied the advantages and disadvantages of informal education as a pedagogical problem. Informal teacher education can be conducted in various formats. For example, during participation in seminars, training sessions, master classes, and other practice-oriented forms of education. For this purpose, various technologies and teaching aids are used. Thus, an analysis of the digital technologies used in informal education was conducted in the works of N. Makohonchuk, O. Samoilenko, and others.

At Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University (TSATU), informal education is a crucial component of the institutional policy for the professional development of teachers. The university administration has introduced various professional development opportunities for teachers, which are implemented through informal educational practices. An analysis of the areas of informal education implementation at the university will enable us to determine their impact on teachers' professional development and on the creation of a modern educational environment within the university.

The purpose of the article is to highlight the areas and features of the organisation of informal education for university teachers using the example of TSATU. The results obtained can be used at other universities to comprehensively ensure the professional development of scientific and pedagogical staff.

Presentation of the main material. The modern conditions of existence of a society, characterised by dynamic changes in economic, political, and social development, pose significant requirements for the training of teachers and their professional skills. Since a modern teacher presents life and professional experience, current knowledge and value orientations during their professional activity [6, 51], they must have a comprehensively developed personality, capable of solving professional tasks, effective communication with colleagues and students, rapid adaptation in changing conditions [4, 84], etc. At the same time, rapid technological changes, the emergence of new approaches to learning determine the need for continuous professional development of scientific and pedagogical workers [7, 220; 8, 22], because the level of professional training of a teacher directly affects the quality of educational outcomes [5, 159].

Teacher professional development involves a close connection with professional activity, including improving professional training, developing special knowledge and competencies [1, 4], etc. At the same time, formal education does not always enable the full fulfilment of specified tasks. In this regard, the role of informal education as a flexible, individualised mechanism for teachers' professional development is growing. An important advantage of informal education is its flexibility, manifested in the variability of learning formats, adaptive schedules, and a wide range of educational activities that can be selected in accordance with the individual interests and professional needs of a particular teacher [7, 220]. An individual teacher's profes-

sional development trajectory in informal education can take one of two forms: focusing on narrow, specialised thematic areas or, conversely, on general, interdisciplinary programmes [2, 6].

Non-formal education is defined as a purposeful educational activity that involves professional development and the satisfaction of educational needs [6, 52], as well as the acquisition of new knowledge, skills, and abilities at a time convenient for teachers [5, 163]. The peculiarity of non-formal education lies in its voluntary nature, when the teacher feels the need to improve their qualifications [10, 223]. Usually, it is not associated with obtaining accredited state educational qualifications, but it can provide the acquisition of professional or partial educational qualifications [1, 148]. Non-formal education is often accompanied by the issuance of relevant documents (certificates, certificates of completion of professional development courses) [3, 105], which can serve as confirmation of the teacher's professional development in a given subject.

It should be noted that within the framework of informal education, teachers are offered a wide range of opportunities for professional development, particularly in full-time, distance, or blended learning [4, 84]. Informal educational activities include professional development courses, training sessions, webinars, seminars, etc. A special role in the development of informal education is played by the use of information and communication technologies (ICT), which ensure the accessibility and continuity of distance learning. This enables the effective implementation of informal education, regardless of external restrictions [2, 8]. Online services that are effectively used for the implementation of informal education include digital communication technologies between participants (Zoom, Youtube, Google Meet, etc.), cloud technologies for collaborative work with documents (Google Docs, Google Sheets, etc.) [7, 221], social networks (Instagram, Facebook, etc.) [2, 9], immersive technologies, massive open online courses (EdEra, Prometheus), [4, 84], online services for conducting surveys, testing (Google Forms), etc.

The implementation of teacher informal education to improve their qualifications is usually provided by non-governmental organisations, higher education institutions, and other institutions. At Dmytro Motorny Tavria State Agrotechnological University (TSATU), informal education is considered a crucial component of institutional policy, aimed at enhancing the quality of teaching and updating professional competences, thereby adapting teachers to modern educational challenges. It is implemented through online courses, participation in webinars and training sessions of the Higher School of Pedagogical Excellence, professional development programmes at the TSATU Institute for Professional Development, and the involvement of teachers in certificate educational programmes and scientific and educational initiatives.

Let us consider each of these areas in more detail.

In TSATU, taking massive open online courses (MOOCs) is considered a crucial component of the system of informal education for teachers who are actively involved in this process. The topics of online courses encompass a wide range of professional interests of teachers, including digital learning technologies, distance and blended learning methods, academic integrity, foreign language competence, scientific writing, and educational project management [12, 1144], among others. A key feature of online courses in the professional development of TSATU teachers is their practical orientation. The knowledge and skills acquired during the learning process are integrated into teaching activities by updating discipline work programmes, introducing new assessment methods, and utilising digital tools in the educational process, among other measures. Thus, the results of online learning directly affect the quality of the educational process and the effectiveness of the teacher's pedagogical activity.

An important advantage of taking online courses is documentary confirmation of the results obtained in the form of certificates. For teachers, such certificates can serve as proof of professional development within the framework of advanced training, for participation in competitive procedures, or for the implementation of educational/scientific projects. In this context, online courses contribute to the development of a culture of continuous professional development and increase teachers' motivation to actively participate in informal educational initiatives.

The Higher School of Pedagogical Excellence serves as an institutional educational space within TSATU, dedicated to supporting the continuous professional development of teachers. Within the framework of its activities, thematic webinars, training sessions, masterclasses, roundtables, and educational meetings with invited professors are organised [9, 13]. Such educational events are designed to develop teachers' pedagogical skills, digital competences, and skills in scientific and educational communication, as well as to master innovative teaching methods.

A feature of the Higher School of Pedagogical Excellence webinars and training sessions is their practical focus and orientation to the real needs of university teachers. The topics of the events are formed in consideration of current trends in higher education development, requests from scientific and pedagogical staff, and the university's strategic priorities. Participation in the events allows teachers not only to familiarise themselves with modern pedagogical concepts, but also to practice skills in applying innovative educational technologies in their own professional activities. The online format of most events allows participants to engage specialists from different regions of Ukraine and foreign partners in the educational process, which contributes to expanding the academic horizons of teachers, exchanging experiences, and familiarising themselves with the best international practices.

An important element of teachers' participation in the educational activities of the Higher School of Pedagogical Excellence at TSATU is the documentary confirmation of the results of informal learning, in the form of certificates. The presence of certificates enhances teachers' motivation to participate systematically in the activities of the Higher School of Pedagogical Excellence and contributes to the development of a culture of continuous professional improvement.

The TSATU Institute for Professional Development implements various programmes for teachers' professional development, taking into account current requirements for professional activity in higher education. The programmes focus on the development of pedagogical, digital, research, and management competences, providing teachers with the opportunity to update their knowledge in accordance with modern educational standards. A feature of professional development at the TSATU Institute for Professional Development is the combination of structured educational content with elements of informal learning. Training programmes involve the use of interactive forms of work, such as training sessions, practical classes, discussion platforms and pedagogical cases. This approach fosters teachers' active involvement in the educational process, promotes professional reflection, and facilitates the exchange of pedagogical experiences among colleagues. The acquired knowledge and skills are applied in the process of updating academic disciplines, improving teaching methods, and introducing digital tools into the educational process. This approach ensures the practical focus of the programmes and their direct impact on the quality of the university's educational process.

The completion of professional development programmes at the TSATU Institute for Professional Development is confirmed by relevant documents (certificates or certificates with a number, date, and number of hours). The presence of such confirmation is a crucial component of the internal assessment of teachers' professional activity and their participation in competitive proposals and project initiatives. In this sense, professional development at the Institute for Professional Development acts as an effective mechanism for integrating formal and informal education. It should be noted that the recognition of the value of non-formal education by formal educational institutions represents an important step toward improving the quality of education in the context of digital mediation [11, 1798].

Certificate educational programmes occupy an important place in the system of informal education at universities, in particular at TSATU. They combine targeted training, practical orientation and official confirmation of the results of teachers' professional development. Certificate programmes are approved by the Academic Council of TSATU and published in advance on the official page of the Educational and Scientific Centre. Unlike traditional professional deve-

lopment courses, certificate educational programmes are distinguished by their modular structure and flexibility in organising the educational process, taking into account the principles of adult education and continuous professional development.

The subject matter of certificate programmes encompasses current areas of professional activity for teachers, including modern pedagogical technologies, digital learning tools, inclusive education, academic integrity, scientific research methodology, project management, and more. A significant advantage of certificate programmes is their practical orientation. During training, teachers not only master theoretical provisions but also perform practical tasks, work with cases, participate in group discussions, and engage in project activities. This approach creates conditions for the direct application of the obtained results in their own teaching, methodological, and scientific activities, thereby contributing to the improvement of the university's educational process.

Upon successful completion of training in certificate educational programmes, teachers receive a certificate signed by the rector, bearing the established sample. Such certificates can be considered as evidence of advanced training, used when participating in competitive selection for vacant positions, and included as a component of a teacher's professional portfolio, etc.

Conclusions. Thus, non-formal education is considered a flexible, open, and voluntary form of organising educational activities that takes place outside mandatory academic programmes, but has clearly defined goals, content, structure, and expected results. The non-formal education of teachers in higher education institutions is a crucial component of the system of continuous professional development, ensuring the improvement of the quality of the educational process and the adaptation of scientific and pedagogical staff to the dynamic changes in higher education. In the context of digitalisation, educational standard updates, and Ukraine's integration into the European educational space, non-formal education serves as a flexible and effective tool for teachers' professional development.

Various informal professional development initiatives have been implemented at Dmytro Motorny Tavria State Agrotechnological University. In particular, these are online courses, participation in webinars and training sessions of the Higher School of Pedagogical Excellence, professional development courses at the TSATU Institute of Professional Development, as well as involvement in certificate educational programmes. Various areas of informal teacher education create a holistic system of professional development for scientific and pedagogical workers. Each of the above areas performs specific functions and, at the same time, complements the others, providing a comprehensive positive impact on the teacher's professional activity.

In the context of TSATU activities, teacher informal education serves not only an individual function,

but also an institutional one. Systemic support for informal educational initiatives contributes to improving the quality of the educational process, developing corporate culture, and fostering an open and innovative educational environment at the university. In further research, it is planned to analyse the effectiveness of individual forms of informal teacher education implemented in universities.

ЛІТЕРАТУРА

1. Професіоналізація педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: теоретико-методичний аспект : монографія / Аніщенко О.В. та ін. ; за ред. О.В. Аніщенко Київ: ППОД імені Івана Зязюна НАПН України, 2022. 404 с.
2. Бокшан А.М. Реалізація неформальної освіти у закладі вищої мистецької освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2025. № 3(143). С. 3–12.
3. Волков С.В. Реалізація системи безперервної освіти дорослих впродовж життя. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2021. № 70. С. 102–112.
4. Волярьська О. Тенденції самоосвітньої діяльності викладачів ЗВО економічного профілю в умовах неформальної та інформальної освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2024. № 26(2). С. 80–90.
5. Гузенко О.В. Сучасні тенденції в організації навчання та підвищення кваліфікації педагогічного персоналу: аналіз досвіду Європейського Союзу в контексті неформальної та інформальної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 10(134). С. 159–176.
6. Левіт Д.А., Євтухова Т.А. Неформальна освіта педагога в контексті реалізації концепції освіти впродовж життя. *Науковий часопис*. 2021. № 82. С. 50–54.
7. Макогончук Н., Самойленко О., Полякова О. Неформальна освіта в умовах сьогодення: ключовий фактор успіху сучасного викладача. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 69(2). С. 219–223.
8. Тернавська Т.А. Професійна самоорганізація викладача-менеджера : монографія. Дніпро : Середняк Т.К., 2025. 112 с.
9. Шарова Т., Шаров С. Забезпечення професійного розвитку викладачів через підвищення кваліфікації: практичний досвід. *Молодь і ринок*. 2025. № 2(234). С. 12–16.
10. Юник І.Д. Формальна, неформальна та інформальна освіта у брендингу викладача вишу. *Адемичні студії. Серія "Педагогіка"*. 2022. № 1. С. 221–228.
11. Prestridge S. et al. Disconnected connections of learning beyond formal schooling through Human-Computer-Human Interactions. *Technology, Knowledge and Learning*. No. 29(4), pp. 1791–1807.
12. Sharov S., Zemlianskyi A., Sharova T., Viktor H. Ukrainian MOOC: Quantitative and Thematic Analysis of Online Courses. *International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology*. 2021. No. 11(3). pp. 1143–1149.

REFERENCES

1. Anishchenko, O.V. & Banit, O.V. (Ed.). (2022). Professionalization of pedagogical personnel in the field of adult education in formal and non-formal education: theoretical and methodological aspect : monograph]. Kyiv: Ivan Zyazyun Institute of Educational and

Scientific Research of the National Academy of Sciences of Ukraine. 404 p. [in Ukrainian].

2. Bokshan, A.M. (2025). Realizatsiia neformalnoi osvity u zakladi vyshchoi mystetskoï osvity [Implementation of non-formal education in an institution of higher artistic education]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. No. 3(143), pp. 3–12. [in Ukrainian].
3. Volkov, S.V. (2021). Realizatsiia systemy bezpererвної osvity doroslykh vprodovzh zhyttia [Implementation of a system of lifelong adult education]. *Problems of engineering and pedagogical education*. No. 70, pp. 102–112. [in Ukrainian].
4. Voliarska O. (2024). Tendentsii samoosvitnoi diialnosti vykladachiv ZVO ekonomichnoho profilu v umovakh neformalnoi ta informalnoi osvity [Trends in self-educational activity of teachers of higher education institutions of economic profile in conditions of non-formal and informal education]. *Adult education: theory, experience, prospects*. No. 26(2), pp. 80–90. [in Ukrainian].
5. Huzenko, O.V. (2023). Suchasni tendentsii v orhanizatsii navchannia ta pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnoho personalu: analiz dosvidu Yevropeiskoho Soiuzu v konteksti neformalnoi ta informalnoi osvity [Modern trends in the organization of training and advanced training of pedagogical personnel: analysis of the experience of the European Union in the context of non-formal and informal education]. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*. No. 10(134), pp. 159–176. [in Ukrainian].
6. Lievit, D.A. & Yevtukhova, T.A. (2021). Neformalna osvita pedahoha v konteksti realizatsii kontseptsii osvity vprodovzh zhyttia [Informal education of a teacher in the context of implementing the concept of lifelong education]. *Scientific journal*. No. 82, pp. 50–54. [in Ukrainian].
7. Makohonchuk, N., Samoilenko, O. & Poliakova, O. (2024). Neformalna osvita v umovakh sohodennia: kliuchovy faktor uspihu suchasnoho vykladacha [Non-formal education in today's conditions: a key factor in the success of a modern teacher]. *Innovative pedagogy*. No. 69(2), pp. 219–223. [in Ukrainian].
8. Ternavska, T.A. (2025). Profesiina samoorganizatsiia vykladacha-menedzhera: monografiia [Professional self-organization of a teacher-manager: monograph]. Dnipro : Seredniak T.K. 112 p. [in Ukrainian].
9. Sharova, T. & Sharov, S. (2025). Zabezpechennia profesiinoho rozvytku vykladachiv cherez pidvyshchennia kvalifikatsii: praktychnyi dosvid [Ensuring professional development of teachers through advanced training: practical insights]. *Youth & market*. No. 2(234), pp. 12–16. [in Ukrainian].
10. Yunyuk, I.D. (2022). Formalna, neformalna ta informalna osvita u brendynhu vykladacha vyshu [Formal, non-formal and informal education in branding a university teacher]. *Ademichnye studii. Series "Pedagogy"*. No. 1, pp. 221–228. [in Ukrainian].
11. Prestridge, S. et al. (2024). Disconnected connections of learning beyond formal schooling through Human-Computer-Human Interactions. *Technology, Knowledge and Learning*. No. 29(4), pp. 1791–1807. [in English].
12. Sharov, S., Zemlianskyi, A., Sharova, T. & Viktor, H. (2021). Ukrainian MOOC: Quantitative and Thematic Analysis of Online Courses. *International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology*. No. 11(3), pp. 1143–1149. [in English].

Стаття надійшла до редакції: 24.01.2026

Прийнято до друку: 24.02.2026

Опубліковано: 23.03.2026

УДК 372.882:371.315.5; 371.322.3; 343(043.5)
DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351784>

Галина Островська, доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри теорії та методики навчання
Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5909-6607>

РОЗВИТОК ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА МЕДІАГРАМОТНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ІНФОМЕДІЙНИХ ПРОЄКТІВ З ЛІТЕРАТУРИ

У статті розглянуто питання впливу інфомедійних проєктів на розвиток читацької компетентності учнів під час вивчення літератури в школі. Проведений аналіз теоретичних праць вітчизняних та зарубіжних фахівців свідчить, що питання читання, медійності, медіаграмотності та проєктної діяльності окремо досліджуються, але на цей час не простежується їх поєднання в інфомедійні навчальні проєкти з літератури. Читання художнього твору, навички роботи з різними джерелами інформації, критичне мислення та основні засади безпеки в медіапросторі – ключові акценти навчальних інфомедійних проєктів з літератури. Запропоновано види проєктів, орієнтовні джерела їх розробки, алгоритм роботи, рівні розвитку медіаграмотності, рекомендації з читання, приклади навчальних інфомедійних проєктів за твором Дж. Роулінг “Гаррі Поттер” (“Інформаційний простір та підліток”, “Блокологія у житті та літературі”).

Ключові слова: читацька компетентність; медіаграмотність; вивчення літератури в школі; інфомедійний проєкт.

Табл. 1. Літ. 12.

Galina Ostrovska, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor,
Head of the Theory and Teaching Methods Department,
Ivano-Frankivsk Regional Institute of Postgraduate Education of Teachers
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5909-6607>

DEVELOPMENT OF READING COMPETENCE AND MEDIA LITERACY OF STUDENTS THROUGH INFOMEDIA PROJECTS ON LITERATURE

The article examines the impact of infomedia projects on the development of students' reading competence during the study of literature at school. The analysis of theoretical works by domestic and foreign specialists shows that the issues of reading, media literacy, and project activities are studied separately, but at present, their combination in infomedia educational projects in the literature has not been identified. Reading a work of art, skills in working with various sources of information, critical thinking, and basic principles of safety in the media space are the key focuses of educational infomedia projects on literature. Types of projects, approximate sources of their development, work algorithm, levels of media literacy development, reading recommendations, and examples of educational infomedia projects based on J. Rowling's work "Harry Potter" are proposed ("Information Space and the Teenager", "Blockology in Life and Literature"). The effectiveness of work on projects will be high if young readers: perceive a literary work not only as a phenomenon of the art of the word, but also of the infomedia space (they will consider works of literature from the position of truthfulness (fact) and fiction (fake, judgment), unity of form and content (idea and implementation of the "product"), correspondence of the original and the secondary product (text/media text, translation, interpretation), differences between the concepts of "literature" and "fiction"); will carry out an infomedia analysis of a literary work (search for the truth); practically master the basics of information security and socio-cultural tolerance by applying knowledge and skills related to reading; "taste" the new meanings of the writer's work and motivation gained through their own efforts from educational reading activity through an emotional and value-based attitude to the need to read works of art. It is important to pay attention to the personally significant results of infomedia literacy: to learn the basics of security in the information environment from various types of visible and hidden threats, to understand the boundaries of private and public space, know the principles of designing and promoting a media product, the impact of the information bubble and manipulation, the importance of verifying information and the reliability of sources).

Keywords: reading competence; media literacy; studying literature at school; infomedia project.

Постановка проблеми. Читання та медіаграмотність – важливі компоненти загальної культури та мислення людини цифрової епохи, яка має протистояти психолінгвістичним механізмам впливу на свідомість. Концептуальне їх поєднання в систему навчання і супроводу окреслено Л. Найдоновою, М. Слюсаревським (“Концепція впровадження медіаосвіти в Україні”) [2], С. Redecker (“Європейська рамка

цифрової компетентності освіти”) [12]. Читання – наскрізне вміння, основа навчальної діяльності та читацької компетентності, один із засобів соціалізації. Компетентний читач “сприймає, аналізує, інтерпретує, критично оцінює інформацію в текстах різних видів, медіатекстах та використовує її для збагачення свого досвіду” (Державний стандарт базової середньої освіти) [1]. Проте якість читання сьогодні “губиться” за стрімким темпом життя та

навчання, зливою інформації з цифрового середовища, “послугами” штучного інтелекту, маніпуляціями інформацією тощо. Саме тому на уроках літератури важливо приділяти увагу не поспішному “ковтанню” учнями творів мистецтва, а уважному читанню, критичному аналізу змісту, його емоційного впливу на особистість, перевірці джерел інформації (медіаграмотність).

Мета статті – розкрити теоретико-методичні засади використання інфомедійних проєктів з літератури у розвитку читацької компетентності та медіаграмотності учнів. Використано теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення) та практичні методи дослідження (моделювання).

Аналіз досліджень і публікацій. *Проблема читання* не нова. Науковці досліджували її з різних позицій: теорія та методика формування читацької компетентності школярів (Л. Мірошниченко, О. Ісаєва, А. Ситченко, Ж. Клименко, О. Кудевол та ін.), ціннісно-смысловий та жанровий аналіз прочитаного (В. Гладишев, Н. Грицак, Г. Токмань, Л. Удовиченко, Ф. Штейнбук, В. Шуляр, Г. Островська та ін.). Увага до інтертекстуального вивчення художнього твору в полі зору науковців Ю. Бондаренка, В. Гладишева, Г. Ключека, В. Шуляра та ін. Інтермедіальність як літературознавче явище та спосіб вивчення художнього твору активно досліджують С. Кочерга, А. Матійчак, Н. Мочернюк, В. Просалова, I. Rajewsky [11], J. Schröter, Н. Фесенко, В. Чуканцова, М. Ягнич [8] та ін. *Проектна діяльність* впроваджується у практику вивчення української та зарубіжної літератури з 5 класу. Наприклад, у підручнику “Українська література” (автори Т. Яценко, В. Пахаренко, О. Слижук) п’ятикласникам пропонуються покрокові завдання (переглянь, підбери, підготуй, прокоментуй, презентуй). Відповідно до віку проектне навчання з літератури в 5 класі проводиться під керівництвом педагога (О. Слижук) [6]. Старші здобувачі освіти більше працюють самостійно з екранізацією, публікацією про письменника (Т. Бабійчук) і створюють медіапродукт: фотоколлаж, презентацію, комікс, віртуальну екскурсію. Результатом дослідницького медіапроєкту “Медіа&вчительський кампус” (О. Семиног) стають конспекти, тренінги, квести.

До *цифрових технологій та медіа* у розвитку читацької компетентності звертались О. Овчарук, Л. Ілійчук, М. Раньєрі та ін. Значний внесок у *медіаосвітню підготовку* українських педагогів-філологів зробили праці з медіадидактики та блогодидактики (Г. Онкович, О. Кучерук, Г. Корицької та ін.), розробки з інфомедійної грамотності (за проєктом “Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність” (IREX) на чолі з О. Тараненко). Окремі аспекти впровадження медіаграмотності розкрито в публікаціях Т. Качак (створення медіаконтенту, відеозустрічі з письменниками, ігри-презентації тощо),

Н. Грони і О. Слижук (інфомедійні завдання для учнів за творами українських письменників: пошук і перевірка інформації, ідентифікація стереотипів, аналіз і створення медійних повідомлень...) [5], Г. Островської (інтегрування інфомедійної грамотності у шкільне вивчення зарубіжної літератури, відмінності інтертекстуального, інтермедіального, інфомедійного аналізу твору в школі) [3; 4] та ін.

Отже, формування читацької компетентності залишається актуальною проблемою. Аналіз теоретичних праць вітчизняних та зарубіжних фахівців свідчить, що питання читання, медійності, медіаграмотності та проєктної діяльності окремо досліджуються, водночас немає тенденції їх поєднання в інфомедійні навчальні проєкти з літератури для учнів.

Виклад основного матеріалу. Що потрібно зробити, щоб учні уважно читали та досліджували прочитане? Перш за все, на читання впливають різні фактори, особливо на здатність до повноцінного глибокого розуміння тексту. На наше переконання, *інфомедійні навчальні проєкти мотивують активну читачку діяльність, а наскрізна навичка читання удосконалюється кроками від засобу здобуття інформації, її перевірки до способу розв’язування проблем і творчого читання* (власних “відкриттів” нових смислів, читацької спостережливості, допитливості та творчості). По-друге, в умовах інформаційних загроз видається важливим розвиток вміння зосередитись та блокувати емоції (ідея Alex Baron, Maria Evangelou, Lars-Erik Malmberg, G. J. Melendez-Torres – програма “Tolls of the Mind”). Інфомедійні проєкти тренують вправність з різних видів читання, як наслідок – розвивають здатність до декодування інформації: відокремлення фактів, прихованих смислів, емоційних нашарувань. У такий спосіб формується власна “система протидії негативному інформаційно-психологічному впливу”, яка складатиметься з підсистем: “усунення передумов реалізації негативного інформаційно-психологічного впливу; детектування (вияв) негативного ПІВ; практичне здійснення протидії негативному ПІВ” [7, 120]. По-третє, соціалізація через читання вимагає уважного читування і перечитування твору письменника (традиційно “за сюжетом” юний читач губить найважливіше), висунення та перевірки гіпотез, інтеграції знань – “освітні підходи потребують часу та можуть спрацювати лише у поєднанні з іншими заходами” [10, 3]. Художня література є однією з форм медіа. Учні відточують читачькі навички, вміння аналізувати та інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в текстах різних видів і медіатекстах (її перевірка), висловлювати власні думки та ставлення: самостійне створення контенту (навчальні результати мовнолітературної освітньої галузі).

Роботу над інфомедійною грамотністю здобувачів освіти доцільно розпочати з навчального

проєкту “Історія в літературі”, під час якого учні з’ясують: 1) поняття “історія” (1. оповідь, переказ – сюжети УНТ або авторських творів; 2) наука про минуле людства на основі різних джерел), 3) жанр “історична повість / роман” як медіатекст – сконструйований продукт як і усе мистецтво (кіно, живопис, література, скульптура, ораторське...). Під керівництвом педагога здобувачі освіти наочно засвоять важливість роботи над значенням слова (поняття, терміну); дізнаються, що в художній літературі письменник описує / використовує емоції та судження (своє суб’єктивне бачення) і нерідко ними підміняє факти, якими оперує наука (зрозуміють чому).

Корисними стануть *поради учням з критичного читання*: 1. *Використовуйте різні способи читання*: випереджувальне (про справжню подію, людину, книгу); повільне і вдумливе / швидке; наскрізне (тематичне); повторне (уточнити); партитурне (характери і соціальні ролі). Різноманітне читання може дати несподіваний результат. 2. *Запитуйте* “Про що текст?” та у зручний спосіб фіксуйте ключові слова / стрічку часу, маршрут, етапи розвитку / зростання тощо. 3. *Дослідіть, Як подано інформацію*: перевіряйте факти і події (незрозуміло – зверніться до логіки, причинно-наслідкових зв’язків, словника, енциклопедії, Інтернету, запитайте педагога).

Що потрібно від учня? Допитливість, власні зусилля, свій простір емоцій та думок (...нестандартність мислення), радість відкриття.

Ефективність роботи над проєктами буде високою, якщо юні читачі:

– будуть сприймати літературний твір не тільки як явище мистецтва слова, а й інфомедійного простору: розглядатимуть твори літератури з позиції правдивості (факт) та вимислу (фейк, судження), єдності форми і змісту (задум і реалізація “товару”), відповідності оригіналу і вторинного продукту (текст / медіатекст, переклад, інтерпретація), відмінності понять “література” і “художня література”;

– здійснюватимуть інфомедійний аналіз літературного твору (дошукування істини, визначення ролі художніх засобів зображення) [3];

– практично опануватимуть основи інформаційної безпеки та соціокультурної толерантності шляхом застосування пов’язаних з читанням знань і вмінь;

– “посмакують” здобуті власними зусиллями нові смисли твору письменника і мотивацію – від навчальної читачької діяльності через емоційно-ціннісне ставлення до потреби в читанні художніх творів.

У такий спосіб читачька компетентність стане інтегрованим результатом осмисленого читання як діяльності, ціннісного ставлення до мистецтва слова, інформаційного простору і власної безпеки.

Під час навчання *учні засвоюють етапи проєкту*: тема / проблема, мета, прогнозований результат, система покрокових завдань (підібрати джерела і проаналізувати їх, з’ясувати, знайти, практично дослідити і перевірити), вибудувати / створити (повідомлення, характеристику, схему, систему, буктрейлер, рекламу, макет, маршрут...), проаналізувати отриманий результат (підтвердив / спростував прогнозований), висновки, захист (оприлюднення: виступ, презентація виробу тощо). У роботі над проєктом важливо, щоб учні спочатку звернулись до своїх знань і досвіду у вирішенні проблеми і тільки потім шукали відповіді в інших джерелах – так їм очевидним стане розуміння стереотипності / оригінальності, власної ерудованості / необізнаності, відмінностей висвітлення інформації (у масмедіа, наукових виданнях, спільнотах), чесності / привласнення чужих ідей (аргументованість, академічна доброчесність / плагіат, маніпуляції). У такий спосіб учні вчать самостійності, розв’язувати проблеми.

Важливо звернути увагу на *особистісно значимі результати інфомедійної грамотності*: засвоєти основи безпеки в інформаційному середовищі від різних видів видимих і прихованих загроз, зрозуміти межі приватного (власне тіло, емоції, особисте життя) і публічного простору (для усіх), знати принципи конструювання та мети просування медійного продукту, вплив інформаційної бульбашки (постійно бути в оточенні тієї ж інформації) та маніпуляцій, важливості перевірки відомостей та надійності джерел. Під час роботи над інфомедійними проєктами (створення реклами книги, письменника, читання, навчання... та інших товарів / захоплень за текстом автора) важливо, щоб учні і самі використовували сенсаційно-провокаційні *клікбейт-заголовки як у письменників* (“Останній листок” О. Генрі, “Останній дюйм” Дж. Олдріджа, “Вершник без голови” М. Ріда), *маніпулятивні узагальнення* (“ніхто не пройде” у Дж.Р.Р. Толкієна “Володар перснів”, “ми не називаємо його ім’я” у Дж. Роулінг “Гаррі Поттер”, “сховано” у казках, пригодницькій / детективній літературі – тільки справжній герой не піддається і знаходить рішення), *посилання на “неофіційні джерела”* (“усім відомо хто /, що”, “сорока на хвості принесла”), *підміну фактів на судження... – маніпулятивні техніки*.

Корисними для вчителя стануть *орієнтовні рівні медіаграмотності учнів інтегровані з критеріями цифрової компетентності* (Таблиця 1) [9].

Орієнтовні види інфомедійних проєктів. “Реальне і споживачу” (епоха письменника / його країна / біографія): наукові джерела / популярні видання минулого і сучасні сайти / блоги (в т.ч. мовою країни письменника)... “Письменник та його версії”: новини, інтерв’ю, спогади, відео-виступи тощо. “Цифрова тінь”: реальне життя і створення /

РОЗВИТОК ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА МЕДІАГРАМОТНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ІНФОМЕДІЙНИХ ПРОЄКТІВ З ЛІТЕРАТУРИ

руйнування іміджу; оцінка впливу медіа на сприйняття письменника; соціальні ролі автора. “Реклама – правда чи маркетингові хитрощі (маніпуляції)”: дошукування відповідей, обговорення книги / читацьких інтересів, коментарів під поезією-постом, трейлера тощо. *Джерелами для створення та перевірки інформації можуть бути біографічні / історичні / енциклопедичні довідники*

та портали різних країн, публікації / інтерв’ю про життя письменників; соціокультурні матеріали про епоху та життя суспільства; історико-літературні статті, матеріали nauka.ua, науково-популярні передачі на Viasat-TV, музеї-онлайн тощо; мовно-літературні джерела: стародруки, статті, критична література, словники, каталоги, тексти українською та мовою оригіналу, фото- / відеоматеріали тощо.

Таблиця 1

Рівні інфомедійної грамотності та цифрова компетентність

Рівні медіаграмотності	DigComp
<p><i>Початковий: загальні знання про медіа</i> (види, роль у суспільстві, вплив, маніпуляції, емоційні тригери). <i>Достатній: критичного мислення</i> (практичні вміння розрізняти факти і судження, розпізнавати власні емоції та маніпуляції). <i>Високий: безпечної поведінки в інформаційному просторі</i> – знання та практичні вміння з інфомедійної грамотності (“цифровий слід”, “інформаційна бульбашка”, “кібербулінг”), нетикету (онлайн-імідж)...</p>	<p><i>Вміння та навички</i> – шукати та аналізувати інформацію; – спільно працювати в цифровому середовищі; – обирати безпечні ресурси та знати їх можливості; – безпечно взаємодіяти та спілкуватися в кіберпросторі – розуміти відповідальність щодо створення / поширення цифрового контенту.</p>

Інфомедійний проєкт з літератури “Інформаційний простір та підліток” зацікавить учнів можливістю “впізнати себе” через читання.
 Орієнтовний план:

1. Порівняти себе та персонажів-ровесників з Гогворту за книгою Дж. Роулінг “Гаррі Поттер”. (Можливі “рубрики” та відповіді: доступ до навчання (рівний усім в Україні / тільки маглі, напівкровки), персональні відомості (журнал / ... “відомо хто”), навчальні предмети (гуманітарні та природничі дисципліни на засадах науковості / ворожіння: “Захист від темних сил”, “Зілляваріння” тощо), способи перевірки знань (ЗНО, ДПА / СОВИ), статусні особисті речі (найновіший смартфон, сучасний “прикид”, ШІ як підказки / чарівна паличка, плащ-невидимка, “Німбус-2000”, щоденник Тома Редла як аналог ШІ), інформаційний простір (сторінка в соцмережах, СМС, вайбер / совина пошта, газета “Віщун” тощо); спільне: родина, дім, дружба, навчання, бібліотека, інтереси та захоплення (читання, спорт, ігри, змагання), прагнення до самовираження...)

2. Дізнатися про небезпеки в інформаційному просторі (не писати персональні відомості, не розкривати секрети, не виставляти інтимні фото, не піддаватися на шантаж і маніпуляції... / не писати і вимовляти ім’я “відомо кого”, не вірити дзеркалу та “Віщуну”, ігнорувати репліки Долорес Амбридж від імені Міністерства та впроваджені нею заборони...).

3. Запропонувати поради з безпеки в інформаційному просторі.

Проект “Блокологія у житті та літературі” (за Джоан Роулінг “Гаррі Поттер”) допоможе від-

крити учням, чому важлива стійкість до небезпек у житті та в медіапросторі, сформує вміння блокувати шкідливий контент (забирає час, створює хибне світосприйняття), пояснить вплив неправдивої інформації (маніпулює інтересами, волею, власним вибором, долею і життям) та емоційних повідомлень (порушують рівновагу), тригерної розсилки (нав’язливо, як дементори, “на/падають” на твою сторінку або е/пошту).

Орієнтовний план роботи над проєктом:

1. *Робота над поняттям “блокологія”*: блок – це... сукупність елементів, деталь, пристрій (блокова система, піноблок, блок живлення ПК)..., блокувати – створити перешкоду / заслон, захисний прийом від нападу (дії, слова, маніпуляції, образливого ставлення тощо); - логія (від грец. λόγος – слово, вчення) – частина складних слів, що означає “наука”, “знання”, “слово” за аналогією біологія, морфологія (див. словники), за фільмом “Гаррі Поттер” блоккологія згадується на предметі “Захист від темних сил” як здатність чинити опір та закривати доступ іншим до своєї свідомості (“Вікі Поттеріана”: <https://harrypotter.fandom.com/uk>).

2. *Захист від небезпек у творах літератури* (оглядово з досвіду читача / пошуково-дослідницька робота / пошук у тексті): в українських піснях – рішучістю / жартом, у казках – силою, хитрістю, чарами ..., недовірою – “не моєї мами голос...” (“Івасик-Телесик”), сильними спогадами (“Гаррі Поттер”); в історичних творах – мечем тощо).

3. *Блокування у реальному житті* (оглядово з досвіду читача / пошук у тексті): суспільні закони та норми поведінки регулюють суспільство та

“блокують” протиправні дії; в Інтернеті – антивірусні програми, блокування реклами, маніпулятивного контенту; у спорті та під час битви – захисні прийоми та бойові стратегії; у звичайному житті від негативних емоцій, словесних та фізичних випадів (булінг) – саморегуляція, самопомога, підтримка друзів ...). Пригадати / перечитати епізоди цькування Гаррі Поттера з боку родичів і шкільних ровесників – неприпустимість таких дій. Запропонувати 5–6 порад протидії насиллю. (Дізнатися про Закон України щодо протидії булінгу.)

4. *Блокування негативу (зла) як шлях до безпеки та успіху* (оглядово з досвіду читача / пошук у тексті). Оптимізмом (у повісті “Полянна”), наполегливістю (“Воля до життя” Дж. Лондона, “Чайка Джонатан Лівінгстон” Р. Баха), сміхом у Дж. Роулінг “Гаррі Поттер” (від лат. “ridiculus” – “забавний”, “смішний”), сильними спогадами проти денторів (закляття “Ехресто Patronum” пов’язане з сильними щасливими спогадами, які здатні подолати зло), закляттями зупинки / знерухомилення (закляття “Agresto Momentum”, “Тлаціус”, “Заклятус” застосовувала Герміона) тощо.

5. *Блокування як шлях до забуття*. Біографія Джоан Роулінг (читання: порівняти версії з підручника, на сайті Укрліб (<https://www.ukrlib.com.ua/bio-zl/printit.php?tid=5947>), інтерв’ю з письменницею, епізод про Дж. Роулінг у передачі “Загублений світ” (“формула успіху”) та ігнорування письменниці акторами фільму “Гаррі Поттер” у сучасному медійному просторі. Визначити, де інформація є достовірною, неповною або у формі емоційного судження. Пояснити відповідальність за сказане / написане, важливість нетикету та роль стрімкого поширення інформації; блокування у соцмережах.

6. *Викриття псевдоексперта або неправди* (уважне і критичне читання). У творі Дж. Роулінг є багато джерел інформації (у деяких немає імені, дати, локації або статус не підтверджено): пророцтва, знаки / надписи, звуки, книги, підручники, чарівні предмети (наприклад, карта мародера), листи (нотатки без фільтрів), магічні видання “Базікало” і “Щоденний віщун” (про усе усім – ЗМІ), самозакохана “псевдо-журналістка”, самописне перо – (прототип сучасного ШІ), публічні та приватні слова і вчинки персонажів (подекуди не співпадають, наприклад, у Северуса Снейпа, Пітера Петігрю), “сито спогадів” (у яке хтось вніс правки так, що змінив “важливі спогади, без яких ми сліпі”: Албус Дамблдор про Тома Редла і горкракси Волдеморта)...

7. *Ігнорування (блокування) емоційних та нав’язливих повідомлень* (“тільки в нас”, “найгарячіші новини”, “не пропусти”, “час спливає”, “тебе ніхто не розуміє”...): знайди у творі такі приклади та напиши про це пост-повідомлення з попередженням своїм однокласникам.

Підсумкове проблемне питання: “Чому учням у творі “Гаррі Поттер” так важливо дотримуватися традицій, вчитися і яка роль сортувального капелюха?” (Історія традицій символізує постійний та неперервний зв’язок між поколіннями, тривалий шлях розвитку, стійкість проти зла і омани (невігластва), вміння сортувати інформацію та шукати однострумків за спільними цінностями ...).

Висновки і перспективи подальших досліджень. У статті вперше запропоновано поєднати розвиток читацької компетентності, медійності, медіаграмотності та самостійної проєктної діяльності учнів. Така інтеграція виправдана, адже інфомедійні проєкти розвивають читацьку компетентність здобувача освіти та його медіаграмотність: відшліфовують навички вдумливого читання, критичного мислення, дослідницької діяльності, розв’язування проблемних завдань, порівняльного аналізу, роботи з різними джерелами інформації, соціокультурну толерантність, оціночну свідомість, мовленнєву культуру, відповідальність тощо. Перспективи подальших досліджень – формування соціокультурної толерантності учнів засобами інфомедійних проєктів з літератури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний Стандарт базової середньої освіти. (2020). URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/
2. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) / за ред. Л.А. Найдюнової, М.М. Слюсаревського. Київ, 2016. 16 с.
3. Островська Г. Інтертекстуальний / інтермедіальний / інфомедійний аналіз твору у шкільній практиці (на прикладі аналізу повісті Е. Хемінгуей “Старий і море”). *Освітні обрії*, 2024. №2 (59), С. 27–33. DOI: <https://doi.org/10.15330/obrii.59.2.27-33>
4. Островська Г. Підготовка учня-читача до інтертекстуального / інтермедіального аналізу твору. *Теоретична і дидактична філологія*. 2024. Вип. 38. С. 160–176.
5. Слизук О. Інтеграція інфомедійної грамотності у процес навчання української літератури В 5-6 класах нової української школи. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. № 1 (349), Ч. I, 2022. С. 193–202.
6. Слизук О. Проєктна діяльність учнів у процесі вивчення сучасної української літератури в 5–6 класах НУШ. Десяті Довженківські читання : Збірник наукових праць Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка / за ред. А.О. Новикова. Глухів: ГНПУ ім. О. Довженка. 2022. С. 97–103.
7. Юрчак Ю., Федорчук А., Журавель В., Михайлюк Ю. Система протидії негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад державної прикордонної служби України. *Молодь і ринок*. No 11 (243), 2025. С. 118–124.
8. Ягнич М., Грицак Н. Літературознавчі передумови використання інтермедіального аналізу на уроках української мови літератури. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12. № 4. С. 64–70.
9. DigComp 2.0 : The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference

Model / R. Vuorikari, Y. Punie, S. Carretero, L. Van den Brande. Luxembourg : Publication Office of the European Union, 2016. DOI:10.2791/115176

10. The Media Literacy Index 2023: Measuring Vulnerability of Societies to Disinformation. URL: <https://osis.bg/wp-content/uploads/2023/06/MLI-report-in-English-22.06.pdf>

11. Rajewsky I. Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality. *Intermedialities*. 2005. No. 6. P.43–64.

12. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. DOI: 10.2760/159770

REFERENCES

1. Derzhavnyi Standart bazovoi serednoi osvity (2020). [State Standard of Basic Secondary Education]. Available at: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/ [in Ukrainian].

2. Kontseptsiia vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini (nova redaktsiia) (2016). [Concept of implementing media education in Ukraine (new edition) /edited by L.A. Naidyonova, M.M. Slyusarevsky]. Kyiv, 16 p. [in Ukrainian].

3. Ostrovska, H. (2024). Intertekstualnyi / intermedialnyi / infomediiniy analiz tvoriv u shkilnii praktitsi (na prykladi analizu povisti E. Kheminhueia "Staryi i more") [Intertextual / intermedial / infomedia analysis of a work in school practice (on the example of the analysis of the story by E. Hemingway "The Old Man and the Sea")]. *Educational Horizons*, No. 2 (59), pp. 27–33. [in Ukrainian].

4. Ostrovska, H. (2024). Pidhotovka uchnia-chytacha do intertekstualnoho / intermedialnoho analizu tvoriv [Preparing the student-reader for intertextual / intermedia analysis of a work]. *Theoretical and didactic philology*. Vol. 38, pp. 160–176. [in Ukrainian].

5. Slyzhuk, O. (2022). Intehratsiia infomediinoi hramotnosti u protses navchannia ukrainskoi literatury V 5–6 klasakh novoi ukrainskoi shkoly [Integration of infomedia literacy into the process of teaching Ukrainian literature in grades 5–6 of the new Ukrainian school]. *Bulletin of Taras Shevchenko Lviv National University*. No. 1 (349), Part I, pp. 193–202. [in Ukrainian].

6. Slyzhuk, O. (2022). Proiektna diialnist uchniv u protsesi vyvchennia suchasnoi ukrainskoi literatury v 5-6 klasakh NUSh [Project activity of students in the process of studying

modern Ukrainian literature in grades 5–6 of the National Secondary School]. Tenth Dovzhenko Readings: Collection of scientific works of the Oleksandr Dovzhenko National Pedagogical University of Glukhiv, pp. 97–103. [in Ukrainian].

7. Yurchak, Yu., Fedorchuk, A., Zhuravel, V. & Mykhailiuk Yu. (2025). Systema protydii nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu na osobovyi sklad derzhavnoi prykordonnoi sluzhby ukrainy [System of counteraction to negative informational and psychological influence on the personnel of the State Border Service of Ukraine]. *Youth & market*. No. 11 (243), pp. 118–124. [in Ukrainian].

8. Yahnych, M. & Hrytsak, N. (2024). Literaturoznavchi peredumovy vykorystannia intermedialnoho analizu na urokhakh ukrainskoi movy literatury [Literary Prerequisites for Using Intermedia Analysis in Ukrainian Literature Lessons]. *Education. Innovation. Practice*. Vol. 12. No. 4, pp. 64–70. [in Ukrainian].

9. DigComp 2.0 : The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. (2016). [DigComp 2.0 : The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model / R. Vuorikari, Y. Punie, S. Carretero, L. Van den Brande]. Luxembourg : Publication Office of the European Union [in English].

10. The Media Literacy Index 2023: Measuring Vulnerability of Societies to Disinformation. [The Media Literacy Index 2023: Measuring Vulnerability of Societies to Disinformation]. (2023). Available at: <https://osis.bg/wp-content/uploads/2023/06/MLI-report-in-English-22.06.pdf> [in English].

11. Rajewsky, I. (2005). Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality. *Intermedialities*. [Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality]. *Intermedialities*. No. 6. pp. 43–64. [in English].

12. Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu [European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu]. Luxembourg : Publications Office of the European Union. DOI: 10.2760/159770 [in English].

Стаття надійшла до редакції: 26.01.2026

Прийнято до друку: 24.02.2026

Опубліковано: 23.03.2026



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

Марія Монтесорі
італійська лікарка

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

Костянтин Ушинський
український педагог



СТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ ОПЕРАТОРСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У ФОРМУВАННІ ЗНАЧЕНЬ І СМИСЛІВ КІНЕМАТОГРАФІЧНОГО ТВОРУ

УДК 791.43:791.43-056

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351781>

Сергій Борденюк, заслужений діяч мистецтв України,
професор з/н кафедри операторської майстерності
та фотомистецтва
Київського національного університету культури і мистецтв
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2561-1409>

СТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ ОПЕРАТОРСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У ФОРМУВАННІ ЗНАЧЕНЬ І СМИСЛІВ КІНЕМАТОГРАФІЧНОГО ТВОРУ

У статті досліджено стилістичні засоби операторської майстерності та визначено їхню роль у формуванні значень і смислів кінематографічного твору; окреслено механізми впливу операторських рішень на художню структуру фільму й глядацьке сприйняття.

У межах дослідження застосовано комплекс теоретичних методів, спрямованих на осмислення стилістичних засобів операторської майстерності як чинників формування значень і смислів у кінематографічному творі. Основним є метод теоретичного аналізу, що передбачає опрацювання наукових праць з теорії кіно, операторської майстерності, візуальної культури та семіотики екранного мистецтва з метою уточнення понятійного апарату та виявлення ключових підходів до трактування візуальної мови кіно.

В контексті семіотичного підходу визначено, що забезпечення розгляду кадру, світла, кольору, композиції та руху камери як знакових елементів, що продукують багаторівневі значення, сприяють формуванню смислової багатозначності кінематографічного твору. Також, проаналізовано операторські прийоми в контексті складників цілісної художньої системи кінематографічного твору, що уможлиблює визначення функціонального навантаження операторських засобів у процесі формування значень і смислів з іншими виражальними елементами кіномови, зокрема монтажем, звуком, акторською грою та сценографією.

Доведено, що дослідження вітчизняних і зарубіжних авторів засвідчують інтерес до аналізу візуальної мови кіно як автономної системи художньої комунікації, здатної продукувати смисли незалежно від вербального рівня наративу.

Ключові слова: стилістичні засоби; операторська майстерність; візуальна мова кіно; смислотворення; композиція кадру; світло і колір; кіномова.

Лит. 14.

Sergiy Bordenyuk, Honored Art Worker of Ukraine,
Professor of the Cinematography and Photography Department,
Kyiv National University of Culture and Arts
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2561-1409>

STYLISTIC MEANS OF CINEMATOGRAPHIC CRAFT IN THE FORMATION OF MEANINGS AND SENSES OF A CINEMATIC WORK

The article examines the stylistic means of cinematographic craft and determines their role in the formation of meanings and senses within a cinematic work. It outlines the mechanisms through which cinematographic decisions influence the artistic structure of a film and the viewer's perception.

The study employs a set of theoretical methods aimed at conceptualizing the stylistic means of cinematographic craft as factors in the formation of meanings and senses in a cinematic work. The primary method is theoretical analysis, which involves the examination of scholarly works on film theory, cinematography, visual culture, and the semiotics of screen arts in order to clarify the conceptual framework and identify key approaches to interpreting the visual language of cinema.

Within the semiotic approach, the study establishes that treating the frame, lighting, colour, composition, and camera movement as signifying elements that generate multi-layered meanings contributes to the formation of semantic polysemy in a cinematic work. Cinematographic techniques are also analyzed as components of an integrated artistic system of the film, which makes it possible to determine the functional role of cinematographic means in the process of meaning formation in interaction with other expressive elements of film language, including editing, sound, acting, and scenography.

It is demonstrated that the works of both domestic and international scholars indicate a sustained interest in the analysis of the visual language of cinema as an autonomous system of artistic communication capable of producing meanings independently of the verbal level of the narrative.

Keywords: stylistic means; cinematographic craft; visual language of cinema; meaning-making; frame composition; light and colour; film language.

Постановка проблеми. Заявлена проблема полягає у недостатньому теоретичному осмисленні стилістичних засобів операторської майстерності як цілісної системи

смислотворення в кінематографічному творі. У сучасних дослідженнях кіномистецтва операторські прийоми нерідко розглядаються фрагментарно – переважно як технічні або естетичні елементи

візуального оформлення, без належного аналізу їхнього функціонування навантаження у формуванні значень і смислів фільму.

Водночас відсутність системного підходу до вивчення взаємодії композиції кадру, світла, кольору, руху камери та інших операторських засобів у межах єдиної художньої структури обмежує можливості глибшого розуміння механізмів візуальної комунікації та інтерпретації кінематографічного образу. Це зумовлює потребу комплексного аналізу операторської майстерності як важливого чинника смислової організації кіномови та глядацького сприйняття.

Аналіз досліджень. Збереження наукового інтересу до візуальної природи кіно поєднується з потребою системного осмислення операторських засобів як ключового чинника формування значень і смислів у структурі кінематографічного твору, що й зумовлює актуальність обраної теми.

Тему стилістичних прийомів знімання та їхній вплив на творення фільму дослідили Б. Салт [12] та К. Біч [6]. Особливості операторських технік та їхній вплив на зміст вивчав Д. Морган [11]. Д. Масчеллі [9] каталогізував стилістичні особливості операторських прийомів. Автор Ж. Мітрі дослідив як технічні та художні прийоми: кіно-кадр, монтаж, рух камери, світло й колір формують естетичне сприйняття та смисли у глядача, розглядаючи кіномистецтво в контексті візуальної комунікації [10].

Науковиці Н. Корабльова та Г. Чміль досліджували виникнення смислів завдяки кінокамері [5]. Автори М. Дзюба та О. Ковш дослідили символізм кольору в кіно [2]. Вплив кольору на глядацьку аудиторію інтерактивного телебачення дослідили О. Безручко та А.-Н. Мануляк [1]. Важливість внеску оператора для створення стрічки та перебільшену увагу до режисера дослідив Ф. Ковен [8].

Мета статті. Проаналізувати стилістичні засоби операторської майстерності та визначити їхню роль у формуванні значень і смислів кінематографічного твору, а також окреслити механізми впливу операторських рішень на художню структуру фільму й глядацьке сприйняття.

Виклад основного матеріалу. Розкриття заявленої теми доцільно розпочати з аналізу індивідуальних стилістичних засобів, до яких звертаються оператори у процесі зйомки. Важливо зазначити, що протягом тривалого часу в історії розвитку кіно оператори прагнули мінімізувати прояви власного творчого бачення у фільмах. Зокрема, як зазначає теоретик кіно К. Біч, у книзі *A Hidden History of Film Style*, до 1930-х років оператори намагалися зменшити видимість і фактурність своєї роботи: "Попри технологічний поступ, який міг би за інших умов уможливити розвиток більш виражених оригінальних стилістичних словників, режисер та оператори здебільшого не ставили на передній план візуальний стиль" [6, 43].

Перш ніж розглядати питання формування авторської операторської мови, варто окреслити ключові елементи стилю та прийоми, які дослідники та практики кіно виділяють як характерні для індивідуальної манери оператора. Зокрема, К. Біч визначає такими: чорно-біле знімання, яке дозволяє посилаючись на певний кіножанр або історичний період; рухому камеру, що створює відчуття терміновості; прийоми, що відтворюють документальне фільмування або апелюють до технік попередніх етапів кіновиробництва; використання наплівів і зумів, панорам і dolly-shot, а також глибини різкості для концентрації уваги глядача на окремих елементах кадру; комбінування різних форматів шівки для створення відчуття історичності та аутентичності [6, 175].

Ще одним важливим прийомом операторської роботи є використання руху або статички камери, зокрема, С. Кац у дослідженні *Film Directing: Cinematic Motion* виділяє чотири відповідні техніки, доступні режисерів та операторів: "статичні плани, рухомі плани, статичні об'єкти зйомки та рухомі об'єкти зйомки" [7, 150]. Ці техніки застосовуються для управління увагою глядача та виділення ключових елементів наративу. У цьому контексті камера виконує функцію "кіноока" глядача, яке, за визначенням С. Жижека у *Organs without Bodies*, під контролем оператора та режисера "подорожує світом фільму" [14, 73].

У цьому контексті С. Кац виділяє низку операторських прийомів, асоційованих із рухом камери у кадрі [7, 198]. Ними є, зокрема рух камери або динаміка всередині кадру задля акцентування на певних елементах: камера наближається до об'єкта зйомки, або останній наближається до кіноапарата або вони рухаються назустріч один одному. Камера також може переміщатися для акцентування на об'єкті у групі, у цьому випадку вона наближається до двох точок інтересу, до прикладу, акторів після чого відбувається зум та фіксація на одному із них. Зворотній попередньому рухові – від'їзд від одного об'єкта, внаслідок якого глядач показує нам інший.

Варто сказати, що камера може змінювати положення також задля перефокусування уваги з одної точки інтересу на іншу. До прикладу, вона рухається за об'єктом номер один у момент, коли він проходить повз об'єкт номер два. Після цього кіноапарат фіксується на другому і продовжує слідкувати за ним [7, 201]. Рух камери може бути використаний задля створення вступної сцени: у такому випадку вона слідкує за об'єктом з одного місця до іншого. Оператори також можуть вдаватися до кругового переміщення кіноапарата, таким чином рух застосовується для суттєвої зміни точки зору у сцені.

Одним із специфічних видів руху камери є ретрекінг – переміщення камери вперед або назад із

відповідною зміною крупності кадру та акцентів на об'єктах інтересу. Рухомі кадри, так само як і статичні, використовуються для виділення певних елементів сюжету. Динаміка камери дозволяє створювати візуальну "мандрівку простором сцени, знімати вступні епізоди, переслідування або слідкувати за рухами персонажа у кадрі. До прикладу, коли камера рухається назустріч події або всередину сцени, масштаб кадру поступово змінюється від загального до крупного, або акцентується деталь завдяки напливу. Це дозволяє операторові виділити ключовий елемент, важливий для розвитку історії, водночас зберігаючи контекст усєї сцени. Подібний ефект можна досягти й монтажем двох статичних планів – загального та крупного, проте рухома камера створює більш плавний та інтегрований перехід, посилюючи сприйняття дії та просторової цілісності сцени.

Існує поширене уявлення, що рух камери надає сценам більшої динаміки та прискорює ритм фільму, проте деякі дослідники кіно, зокрема Д. Масчеллі, зазначають, що використання рухомої камери іноді може, навпаки, сповільнювати динаміку сцени [9, 85]. У роботі *The Five C's of Cinematography: Motion Picture Filming Techniques* він пояснює, що рухомі плани важко поєднувати зі статичними: рухомий кадр зазвичай триватиме довше, ніж статичний, а його неможливо перервати у будь-який момент. Таким чином, хоча рухома камера має природну схильність до динаміки, вона може гальмувати темп сцени та ускладнювати монтаж. Крім того, створення рухомого плану необхідної тривалості часто є проблематичним, оскільки швидкість руху камери може не співпадати з темпом звукового ряду, який буде використаний під час монтажу.

Підтвердженням цього є зауваження Д. Масчеллі: "Екранна тривалість рухомого кадру визначається тим, скільки часу камера рухається, водночас тривалість статичного плану визначається рухом суб'єкта. Рухомий кадр повинен бути використаний повністю, тому що редагувати його дуже складно, якщо не можливо, бо не можна обривати рух камери" [9, 85]. Дослідник наголошує, що будь-який рухомий план має бути драматично вмотивованим; в інших випадках його слід замінювати статичним планом, тривалість якого можна регулювати на монтажі відповідно до задуму режисера та оператора.

Водночас рухома камера надає додаткову перевагу – можливість демонструвати дію з різних кутів. Як зазначають Е. Тімлін, М. Діденко та В. Савчин, що "додавання руху до сцени дозволяє легко переходити від одного кута знімання до іншого, іноді навіть в одному кадрі" [3, 220].

Проаналізуємо, чому, попри проблемність і складність монтажу, рухома камера часто застосо-

вується в сучасному кінематографі, навіть якщо вона іноді може сповільнювати динаміку сцени, незважаючи на власну природну схильність до руху. Приклади, що базуються на активному використанні рухомої камери, включають стрічки *Birdman* (2014, режисер Александро Іньяррриту) та *1917* (2019, режисер Сем Мендес).

У цьому контексті, однією з причин такого поширення рухомої камери є її здатність надавати сцені відчуття суб'єктності та суб'єктивності: камера наче сама сприймає світ, у якому опинилися персонажі, з певною швидкістю, плавністю, м'якістю або різкістю зору, подібно до людського сприйняття, а не машини, закріпленої на стедікамі, крані або візку. У порівнянні з цим статичний план виглядає більш нейтральним, об'єктивним і позбавленим суб'єктності, настрою та динаміки. Д. Морган у дослідженні *The Lure of the Image: Epistemic Fantasies of the Moving Camera* зазначає: "Це спроба створити "суб'єктивне кіно", у якому точка зору камери, а відповідно, і глядача пов'язана із точкою зору героя" [11, 43]. Водночас дослідник ставить під сумнів таке трактування рухомої камери, визначаючи його як "епістемологічну фантазію" та певний обман сприйняття.

Таким чином, як рухомі, так і статичні кадри використовуються для формування естетичної та смислової структури сцени та впливу на глядача. Динаміка кадру може створювати ефект руху, залучати увагу та передавати темп подій, проте статичні плани часто дозволяють досягати тих самих завдань більш економно з точки зору хронометражу та збереження драматичного ефекту. Рухома камера, у свою чергу, підсилює суб'єктивне занурення глядача у світ фільму, сприяє ідентифікації з персонажем і створює відчуття безпосередньої присутності у події. Саме тому сучасні фільми дедалі частіше використовують динамічну операторську зйомку. Вибір між рухомою та статичною камерою визначається перш за все відповідністю цих засобів художнім, смисловим та естетичним завданням, поставленим перед оператором і режисером.

Ще однією стилістичною цариною, у якій оператор може виявляти свій авторський стиль, є композиція. Композиція, зображуване, те, що бачить глядач у загальному підсумку і є смислом, який генерує кожна окрема взята сцена фільму. На думку А. Картьє-Бресона у роботі "Інтерв'ю та розмови 1951–1998": "Форма давно вже невіддільна від змісту. Саме форма є тією пластичною структурою, завдяки якій наші відчуття та погляди стають конкретними та відчутними" [4, 23].

Одним із ключових факторів, які відрізняють композицію фотографічну та композицію кіно є протяжність останньої у часі, а не лише у просторі. За влучним визначенням дослідника кіно Д. Масчеллі: "Часовий вимір є таким же важливим, як і

лінійні виміри та розміщення зображальних елементів у кадрі. Фільм є прогресією зображень різного розміру” [9, 232].

Другим фактором побудови композиції у фільмі є рух – адже, не дивлячись на те, що він може бути зображений на фотографії, закарбований намір до динаміки, проте, змінність, – є ознакою більшою мірою притаманними саме композиції у кіно. Адже оператор працює не лише із формами та гармонічним їх розміщенням у кадрі, він оркеструє рух цих форм у русі. Від цього композиційна побудова може постійно видозмінюватись, але при цьому вона має завжди перебувати у цілісності, митець має постійно слідкувати за тим, щоб у ній не з’являлось випадкових елементів та за тим, щоб вони продовжували знаходитись у відповідній гармонії та продовжували підтримувати необхідні взаємозв’язки для забезпечення цілісності. При цьому оператор має враховувати не лише рух акторів, просторовий вимір декорацій, світло, яке може змінюватись і впливати на зв’язок форм та їхній вигляд та рух самої камери всередині сцени. Відповідно, оператор працює із композицією кожного разу, коли він позиціює декорації, акторів, виставляє освітлення та планує рух камери.

При формуванні зображення митець має завжди пам’ятати про своє основне завдання – народження смислів та створення емоційного враження від побаченого у глядача. На думку Д. Масчеллі: “Через те, що перегляд стрічки є емоційним досвідом, спосіб, у якій сцени були скомпоновані, поставлені, освітлені, зняті та відредаговані, мусить бути мотивованим реакцією аудиторії, відповідно до задуму у сценарії” [9, 253].

Варто зауважити, що елементами композиційної мови, якою послуговується оператор для створення завершеної композиції є сукупність ліній, форм, мас, рухів, кольорів, ритму. Композиційними лініями, за визначенням Д. Масчеллі можуть бути обриси об’єктів у кадрі або ж уявними лініями у просторі [9, 240]. Люди, елементи інтер’єру або екстер’єру, машини – всі вони можуть бути відображені та осмислені як прямі, криві, вертикальні, горизонтальні, діагональні або ж як контурні. При цьому, зображені у русі, око глядача може творити з них перехідні лінії, які слугують для поєднання простору у сценах. Форми, можуть бути фізичними, які легко розпізнати та такими, які аудиторія створює сама, завдяки руху від об’єкта до об’єкта. Вони можуть бути абстрактними та утворювати геометричні форми – такі як трикутники чи кола. Відтак маси є “зображувальною вагою об’єкта, місцевості, фігури, групи, утвореної чимось або всім із переліченого” [9, 204].

Рухи у кадрі відіграють значну роль, вони можуть змінюватись протягом кадру відповідно до змін характеру, темпу або настрою сцени, за пев-

ними рухами у кадрі закріплені відповідні семантичні значення. Так, горизонтальний рух у кадрі може сигналізувати про подорож, рух у просторі, при цьому, звичний для ока писемної людини рух справа–наліво сприймається природнім, а рух у зворотному напрямку – більш вольовим, адже він відбувається “проти шерсті” [9, 215].

Слід зауважити, що однією з ключових особливостей роботи оператора є необхідність враховувати кути знімання камери при побудові кадру, оскільки від вибору точки зору залежить сприйняття сцени та її композиційна структура. Точка зору камери визначає, які об’єкти та просторові відстані опиняються в полі зору глядача, а також формує взаємозв’язки між персонажами, предметами та фоном, тим самим впливаючи на естетичне та смислове наповнення кадру. Одним із прикладів такого прийому є використання так званого “голландського кута”, коли камера нахилена під певним кутом відносно горизонту. Залежно від контексту, цей прийом може як порушувати звичну композиційну гармонію, створюючи відчуття нестабільності, напруги або психологічної дисгармонії, так і формувати нову, оригінальну композиційну структуру, яка підкреслює художню концепцію сцени. Таким чином, правильний вибір кута знімання та його композиційне обґрунтування є однією з основних технічних і творчих задач оператора, оскільки саме через кут зйомки передається настрій, внутрішній стан персонажів, а також організовується візуальна мова сцени в цілому.

Одним із ключових елементів у створенні кінозображення є колір, про значення кольору у створенні емоційного та смислового наповнення кадру зазначають О. Ковш та М. Дзюба у статті “Символізм кольору в кіно”: “У фільмі чи окремій сцені, ми можемо говорити про свідоме використання кольору задля створення необхідної емоції у глядача” [2, 208]. Це підкреслює, що робота з кольором є не лише технічним аспектом операторської майстерності, а й засобом формування естетичної та емоційної структури кінозображення

Підтверджують цю думку дослідники О. Безручко та А.-Н. Мануляк у статті “Вплив кольору на глядацьку аудиторію інтерактивного телебачення”: “Колір несе також певне смислове навантаження, адже може образно обтяжувати чи полегшувати об’єкти, в залежності співвідношення кольорів та відтінків між собою” [1, 213]. Отже, попри те, що композиційна побудова у кінофільмах здебільшого функціонує, так само як і у фотографії та інших візуальних видах мистецтва, проте, вона має свої особливості. Ними є протяжність кінокомпозиції у часі та рух – як всередині сцени, так і динаміка зміни позиції камери у кадрі, а також кут зйомки, який може впливати на те, яким зображення дійде до глядача. Відповідно, оператор у своїй роботі

мусить постійно аналізувати сцену для того, щоб добитися необхідної композиції попри динаміку та змінність реальності на майданчику, яку він фіксує.

Для аналізу функціонування авторського стилю операторської майстерності доцільно розглянути фільм Громадянин Кейн (1941) Орсона Уеллса, оскільки він демонструє, як стилістичні прийоми оператора формують смисли та значення у стрічці. Ця кінокласика є важливою з кількох причин: стрічка була визнана критиками та істориками кіно новаторською завдяки застосуванню візуальних прийомів, які забезпечували ефективну передачу історії та створення емоційних і смислових акцентів. Зокрема, К. Біч виділяє цей фільм як переламний, що ознаменував вихід операторів із “кінотіні” на передній план [6, 129].

Одним із ключових новаторських прийомів у Громадянні Кейн є використання оператором Грегом Толандом техніки “Deep focus”, що полягає у забезпеченні глибини різкості таким чином, що всі елементи кадру одночасно залишаються у фокусі. Цей підхід відкриває широкі можливості для композиційного та смислового наповнення кадру, водночас накладаючи серйозні обмеження: оператор та режисер повинні ретельно опрацювати всі елементи кадру, оскільки зона нерізкості вже не відсікає другорядні об’єкти, а кожен об’єкт здатний брати участь у семіотичній грі, взаємодіючи з увагою глядача [6].

Таким чином, стилістичний прийом “Deep focus” постає не лише як технічний засіб, а як знак передачі смислів і невід’ємний елемент кіномови. Він одночасно є формою, що втілює означуване, і відкриває практично безмежний потенціал для маніпулювання увагою глядача та створення смислових шарів. До прикладу, у певних сценах завдяки глибині різкості можна одночасно показати кілька подій, які без цього прийому довелось б розбивати на декілька кадрів, можливо, рознесених у часі.

Вплив операторської стилістики Г. Толанда простежується не лише у кадрі, а й на етапі постпродакшену. Завдяки насиченості кадру подіями, “глибокому фокусу”, ширококутній оптиці та зйомці довгих сцен одним планом, оператор вирішував завдання, які до того виконувалися на етапі монтажу. Як зазначає Ф. Ковен у статті Underexposed: The neglected art of the cinematographer: “Завдяки глибині різкості цілі сцени були зняті одним кадром, при цьому камера лишалася нерухомою. Драматичні ефекти, які зазвичай відкладали на монтаж, створювалися завдяки рухам акторів у статичному кадрі” [8, 85].

Завдяки “Deep focus” у фільмі, як відзначає Б. Шорз, за цитатою Жюльєн Дельоза, стало можливим “умістити кілька часових зрізів у одній точці теперішнього” [13, 345], що дозволяє операторові формувати вереницю смислів та маніпулювати простором і реальністю у межах одного кадру.

Цю думку підтверджують авторки Г. Чміль та Н. Корабльової у статті Операторське мистецтво – дескриптивна філософія „на пливці“ образів homo: “Окрім відеоряду, відзнятого оператором, ніщо інше краще не ілюструє тезу про те, що немає справжнього, істинного існування, є ракурси його подачі та ілюзії справжності” [5, 35]. Це підкреслює, що авторська операторська стилістика виступає засобом формування смислів, одночасно створюючи особливу суб’єктивну перспективу у кінематографічному творі.

Висновки. Підсумовуючи вище сказане, слід зауважити, що здійснений аналіз стилістичних засобів операторської майстерності у формуванні значень і смислів кінематографічного твору засвідчує їхню визначальну роль у конструюванні смислового простору фільму. Операторські прийоми постають як ключові елементи візуальної мови кіно, за допомогою якої митці транслюють змістові та емоційні повідомлення глядачеві. Рівень володіння цією мовою, її різноманітність і художня вмотивованість безпосередньо впливають на характер, повноту та глибину сприйняття закладених значень.

Водночас відкритим і дискусійним залишається питання ступеня зумовленості операторської візуальної мови режисерським задумом та меж його впливу на формування кінематографічної образності. Актуальність цієї проблематики підтверджується практикою тривалої творчої співпраці режисерів з операторами, чия авторська манера характеризується сталістю використання певних стилістичних засобів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безручко О., Мануляк А.-Н. Вплив кольору на глядацьку аудиторію інтерактивного телебачення. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Аудіовізуальне мистецтво і виробництво.* 2019. Т. 2, № 2. С. 208–214. DOI: 10.31866/2617-2674.2.2.2019.185711.
2. Дзюба М., Ковш О. Символізм кольору в кіно. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Аудіовізуальне мистецтво і виробництво.* 2022. Т. 5, № 2. С. 207–216. DOI: 10.31866/2617-2674.5.2.2022.269532.
3. Діденко М., Савчин В., Тімлін Е. Роль оператора у зйомці рекламних роликів. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Аудіовізуальне мистецтво і виробництво.* 2022. Т. 5, № 2. С. 216–224. DOI: 10.31866/2617-2674.5.2.2022.269536.
4. Картье-Брессон А. *Інтерв’ю та розмови 1951–1998* / пер. з фр. А. Репа. Київ, 2021. 172 с.
5. Корабльова Н., Чміль Г. Операторське мистецтво – дескриптивна філософія “на пливці” образів homo: від фіксації образів (homo photographicus) до віроломства образів (сучасний homo videns). *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія “Теорія культури і філософія науки”.* 2021. № 64. С. 32–43. DOI: 10.26565/2306-6687-2021-64-04.

6. Beach C. A Hidden History of Film Style. Oakland, California : University of California Press, 2015. 396 p.

7. Katz S. Film Directing: Cinematic Motion. 2nd ed. San Francisco : Michael Wiese Productions, 2004. 362 p.

8. Cowan P. Underexposed: The neglected art of the cinematographer. *Journal of Media Practice*. 2012. Vol. 13, To. 1. P. 75–96.

9. Mascelli J.V. The Five C's of Cinematography: Motion Picture Filming Techniques. West Hollywood : Silman-James Press, 2005. 251 p.

10. Mityr J. The Aesthetics and Psychology of the Cinema. Bloomington : Indiana University Press, 2000. 389 p.

11. Morgan D. The Lure of the Image: Epistemic Fantasies of the Moving Camera. Oakland, California: University of California Press, 2021. 306 p.

12. Salt B. Film Style and Technology: History and Analysis. London : Starword, 2009. 436 p.

13. Shores C. Cinematic Signs and the Phenomenology of Time: Deleuze and the Visual Experience of Temporal Depth. *Studia Phaenomenologica*. 2016. Vol. 16. P. 343–372.

14. Žižek S. Organs without Bodies: Deleuze and Consequences. New York : Routledge, 2004. 217 p.

REFERENCES

1. Bezruchko, O. & Manuliak, A.-N. 2019. The influence of colour on the audience of interactive television. *Bulletin of Kyiv National University of Culture and Arts. Series: Audiovisual Art and Production*, No. 2(2), pp. 208–214. DOI: <https://doi.org/10.31866/2617-2674.2.2.2019.185711> [in Ukrainian].

2. Dziuba, M. & Kovsh, O. (2022). Symbolism of colour in cinema. *Bulletin of Kyiv National University of Culture and Arts. Series: Audiovisual Art and Production*, No. 5(2), pp. 207–216. DOI: <https://doi.org/10.31866/2617-2674.5.2.2022.269532> [in Ukrainian].

3. Didenko, M., Savchyn, V. & Timlin, E. 2022. The role of the cinematographer in shooting advertising videos. *Bulletin of Kyiv National University of Culture and Arts. Series: Audiovisual Art and Production*, No. 5(2), pp. 216–224. DOI: <https://doi.org/10.31866/2617-2674.5.2.2022.269536> [in Ukrainian].

4. Cartier-Bresson, A. (2021). Interviews and conversations 1951–1998 (A. Riepa, Trans.). Kyiv, 172 p. [in Ukrainian].

5. Korablova, N., & Chmil, H. 2021. Cinematography as a descriptive philosophy “on film” of homo images: from image fixation (homo photographicus) to image treachery (modern homo videns). *Visnyk of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Theory of Culture and Philosophy of Science*, No. 64, pp. 32–43. DOI: <https://doi.org/10.26565/2306-6687-2021-64-04> [in Ukrainian].

6. Beach, C. (2015). A hidden history of film style. Oakland, CA: University of California Press. 396 p. [in English].

7. Katz, S. (2004). Film directing: Cinematic motion (2nd ed.). San Francisco, CA: Michael Wiese Productions. 362 p. [in English].

8. Cowan, P. 2012. Underexposed: The neglected art of the cinematographer. *Journal of Media Practice*, No. 13(1), pp. 75–96. [in English].

9. Mascelli, J. V. 2005. The five C's of cinematography: Motion picture filming techniques. West Hollywood, CA: Silman-James Press. 251 p. [in English].

10. Mityr, J. (2000). The aesthetics and psychology of the cinema. Bloomington, IN: Indiana University Press. 389 p. [in English].

11. Morgan, D. (2021). The lure of the image: Epistemic fantasies of the moving camera. Oakland, CA: University of California Press. 306 p. [in English].

12. Salt, B. (2009). Film style and technology: History and analysis. London: Starword. 436 p. [in English].

13. Shores, C. (2016). Cinematic signs and the phenomenology of time: Deleuze and the visual experience of temporal depth. *Studia Phaenomenologica*, No. 16, pp. 343–372. [in English].

14. Žižek, S. (2004). Organs without bodies: *Deleuze and consequences*. New York, NY: Routledge. 217 p. [in English].

Стаття надійшла до редакції: 16.01.2026

Прийнято до друку: 24.02.2026

Опубліковано: 23.03.2026



“Освіта – це не те, що робить учитель, а природний процес, який розгортається спонтанно в людині”.

Марія Монтесорі
італійська лікарка

“Найголовніша мудрість життя – пізнати самого себе”.

Тригорій Сковорода
український філософ, педагог

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

Ян Амос Коменський
чеський педагог



УДК 378.016:808.5]:33-051-057.87
DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.353415>

Світлана Вербещук, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової освіти та освітніх інновацій
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4209-416X>
Інна Червінська, доктор педагогічних наук,
професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0745-1413>
Наталія Кирста, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методик дошкільної і спеціальної освіти
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6777-4890>

КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Статтю присвячено комплексному дослідженню культури мовлення як значущого чинника професійного становлення здобувачів вищої освіти економічних спеціальностей. Актуальність проблеми зумовлена зростанням вимог до комунікативної компетентності майбутніх економістів у контексті динамічних трансформацій ринку праці та інтеграції вітчизняної освіти до європейського освітнього простору. У роботі здійснено теоретичне узагальнення наукових підходів до інтерпретації феномену культури мовлення, визначено її структурні компоненти, серед яких нормативність, точність, логічність, доречність, виразність та професійна спрямованість мовленнєвої діяльності. Проаналізовано специфіку мовленнєвої підготовки студентів економічних спеціальностей, що передбачає опанування галузевої термінології, формування навичок аргументованого викладу економічної інформації та розвиток здатності до ефективної ділової взаємодії. Виявлено ключові труднощі у процесі формування мовленнєвої компетентності, зокрема фрагментарність практичного досвіду професійного спілкування, недостатній рівень інтеграції мовної й фахової підготовки, а також обмежене використання сучасних освітніх технологій. Обґрунтовано доцільність застосування інтерактивних методів навчання, моделювання професійно-комунікативних ситуацій, кейс-методу та цифрових інструментів як ефективних засобів удосконалення мовленнєвої підготовки. Доведено, що системне формування культури мовлення сприяє розвитку аналітичного мислення, підвищенню якості професійної комунікації та формуванню конкурентоспроможності майбутніх фахівців економічного профілю. Зроблено висновок про необхідність цілеспрямованого впровадження мовленнєво – орієнтованих освітніх стратегій у процес фахової підготовки студентів як передумови їхньої професійної мобільності та успішної самореалізації.

Ключові слова: комунікативна компетентність; професійне спілкування; економічний дискурс; галузева термінологія; інтерактивні технології навчання; ділова комунікація; аналітичне мислення; професійна мобільність; освітні стратегії.

Літ. 6.

Svitlana Verbeshchuk, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor
of the Primary Education and Educational Innovations Department,
Vasyl Stefanyk Carpathian National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4209-416X>
Inna Chervinska, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of the
Primary Education and Educational Innovations Department,
Vasyl Stefanyk Carpathian National University
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0745-1413>
Nataliia Kyrsta, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Theory and Methods of Nursery and Special Education Department,
Vasyl Stefanyk Carpathian National University
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6777-4890>

SPEECH CULTURE IN PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES

The article is devoted to a comprehensive study of speech culture as a significant factor in the professional development of higher education students majoring in economics. The relevance of the issue is обусловлена by the increasing requirements for communicative competence of future economists in the context of dynamic labor market transformations and the integration of national education into the European educational space. The paper provides a theoretical generalization of scientific

approaches to the interpretation of speech culture and identifies its structural components, including normativity, accuracy, logic, appropriateness, expressiveness, and professional orientation of speech activity. The specificity of speech training for students of economic specialties is analyzed, which involves mastering sector-specific terminology, developing skills of reasoned presentation of economic information, and fostering the ability for effective business interaction. Key difficulties in the formation of speech competence are identified, including fragmented practical experience of professional communication, insufficient integration of language and professional training, and limited use of modern educational technologies. The expediency of applying interactive teaching methods, modeling professional communicative situations, case-based learning, and digital tools as effective means of improving speech training is substantiated. It is proved that systematic development of speech culture contributes to the formation of analytical thinking, enhancement of professional communication quality, and strengthening the competitiveness of future economic specialists. The conclusion emphasizes the necessity of purposeful implementation of speech-oriented educational strategies in professional training as a prerequisite for students' professional mobility and successful self-realization.

Keywords: *communicative competence; professional communication; economic discourse; sector-specific terminology; interactive learning technologies; business communication; analytical thinking; professional mobility; educational strategies.*

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку економічної освіти актуалізують необхідність формування високого рівня комунікативної підготовки майбутніх фахівців, що безпосередньо пов'язано з удосконаленням їхніх мовленнєвих умінь. Професійна діяльність економістів передбачає інтенсивну ділову взаємодію, аналітичне опрацювання інформації та її точне вербалізування, що зумовлює підвищені вимоги до мовної нормативності й аргументованості висловлювань. Водночас у практиці фахової підготовки спостерігається недостатня інтеграція мовної та професійної складових освітнього процесу. Це спричиняє труднощі у використанні спеціалізованої термінології та побудові ефективної професійної комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика культури мовлення та професійної комунікації висвітлена у працях вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема І. Варнавська, В. Григор'єва, І. Козловець, М. Пентиліук, В. Тимкова та С. Шевчук. У зазначених дослідженнях обґрунтовано теоретичні засади мовленнєвої культури, визначено її структурні характеристики та роль у формуванні професійної компетентності фахівців. Окремі наукові праці присвячено питанням ділового мовлення, економічного дискурсу та інтеграції мовної підготовки у систему професійної освіти. Разом із тим недостатньо розкритими залишаються аспекти комплексного формування мовленнєвої компетентності студентів економічних спеціальностей із урахуванням сучасних освітніх технологій.

Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі культури мовлення у професійному становленні студентів економічних спеціальностей та визначення ефективних методичних підходів до її формування. Дослідження спрямоване на уточнення структурних компонентів мовленнєвої компетентності економістів і розроблення рекомендацій щодо інтеграції мовної та фахової підготовки. Отримані результати покликані поглибити наукові уявлення про мовленнєво орієнтовані освітні стратегії та сприяти їх упровадженню у практику вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Культура мовлення у системі професійної підготовки економістів постає як інтегративна характеристика мовної особистості, що відображає рівень опанування літературними нормами, здатність до адекватної комунікативної поведінки та ефективного використання мовних ресурсів у фаховому середовищі. Теоретичне осмислення цього феномену ґрунтується на поєднанні лінгвістичних, психолінгвістичних і педагогічних концепцій, які репрезентують мовлення як інструмент професійної соціалізації. Науковий дискурс визначає культуру мовлення як показник сформованості комунікативної компетентності, що забезпечує точність і зрозумілість професійних повідомлень.

Сутнісне наповнення культури мовлення пов'язується з дотриманням мовних норм, що регламентують орфоепічний, лексичний, граматичний та стилістичний рівні мовленнєвої діяльності. Нормативність виступає підґрунтям комунікативної коректності та забезпечує відповідність висловлювань ustalеним літературним стандартам. Точність мовлення передбачає адекватне відтворення змісту економічних понять і запобігає семантичним викривленням інформації. Логічність репрезентує структурованість висловлювань, що сприяє послідовності аргументації та прозорості аналітичних міркувань. Доречність і виразність забезпечують адаптацію мовлення до комунікативної ситуації та підсилюють переконливість професійного дискурсу [5, 203].

Формування мовленнєвої компетентності студентів економічних спеціальностей корелює з розвитком їхньої професійної компетентності, оскільки мовлення виконує функцію інструмента передачі економічних знань і результатів аналітичної діяльності. Володіння комунікативними стратегіями сприяє ефективній участі у ділових переговорах, презентаціях та професійних дискусіях. Мовленнєва компетентність забезпечує здатність до аргументованого обґрунтування управлінських рішень і формування переконливих економічних прогнозів.

Економічний дискурс характеризується специфічною семантико-прагматичною організацією, що відображає функціонування галузевих понять і категорій. Його структурними ознаками виступають термінологічна насиченість, аналітична спрямованість і прагнення до семантичної однозначності. Фахова комунікація економістів передбачає поєднання наукового, офіційно-ділового та публіцистичного стилів, що забезпечує варіативність мовленнєвих стратегій.

Галузева термінологія виступає ключовим елементом мовленнєвої підготовки економістів, оскільки забезпечує точне номінування економічних процесів і явищ. Її засвоєння передбачає формування навичок коректного використання термінів у різних комунікативних ситуаціях. Лексико-семантична системність економічної термінології зумовлює необхідність розвитку у студентів здатності до контекстуальної інтерпретації понять.

Професійне мовлення економістів характеризується багаторівневою структурою, що охоплює усну та письмову форми комунікації. Усне мовлення реалізується у процесі переговорів, консультацій і презентацій, де домінують інтерактивні комунікативні стратегії. Письмове мовлення репрезентоване аналітичними звітами, фінансовими документами та науковими публікаціями, що потребують високого рівня мовної нормативності. Взаємодія цих форм забезпечує цілісність професійної комунікації [4, 61].

Теоретичні засади формування культури мовлення передбачають урахування психолінгвістичних механізмів мовленнєвої діяльності, зокрема процесів породження й сприйняття висловлювань. Розвиток мовленнєвої компетентності пов'язаний із формуванням когнітивних структур, що забезпечують концептуалізацію економічної інформації. Інтелектуалізація мовлення економістів сприяє глибшому осмисленню професійних понять і підвищує ефективність комунікативної взаємодії.

Структурна організація культури мовлення у професійній підготовці економістів охоплює такі компоненти:

- когнітивний, що відображає знання мовних норм і термінологічної системи;
- операційний, пов'язаний із практичним використанням мовних засобів у фахових ситуаціях;
- мотиваційний, який визначає готовність до мовленнєвого самовдосконалення;
- рефлексивний, спрямований на оцінювання власної комунікативної діяльності [6, 135].

Інституційний контекст формування культури мовлення передбачає інтеграцію мовної підготовки у систему фахових дисциплін економічного циклу. Міждисциплінарна взаємодія сприяє гармонізації мовних і професійних знань, що підвищує якість підготовки майбутніх фахівців. Освітні програми

мають забезпечувати формування навичок критичного аналізу економічних текстів і продукування власних аналітичних повідомлень. Реалізація зазначених положень сприяє розвитку професійно орієнтованої мовної особистості.

Теоретичне обґрунтування культури мовлення у професійній підготовці економістів засвідчує її значення як інструмента професійної комунікації та засобу репрезентації економічних знань. Сформованість мовленнєвої компетентності забезпечує ефективність управлінської діяльності та підвищує рівень професійної взаємодії. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням методичних моделей формування мовленнєвої культури з урахуванням цифровізації освітнього простору.

Методична організація мовленнєвої підготовки студентів економічних спеціальностей передбачає використання освітніх технологій, спрямованих на формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності. Педагогічний процес має забезпечувати системне поєднання мовної теорії з практикою фахового спілкування у різних комунікативних форматах. Орієнтація на компетентнісну парадигму сприяє розвитку здатності студентів до адекватного вербалізування економічної інформації. Навчальна діяльність набуває професійно моделювального характеру, що підвищує ефективність мовленнєвої соціалізації.

Інтерактивні освітні технології створюють умови для активізації мовленнєвої діяльності та формування комунікативної автономії здобувачів освіти. Дискусійні практики забезпечують розвиток аргументаційних стратегій і здатності до критичного осмислення економічних явищ, зокрема через використання дебатов, академічних круглих столів, рольових ігор, проектно-дослідницької роботи та методу “peer-review”. Групова взаємодія стимулює формування навичок колективного продукування професійних повідомлень і координації мовленнєвих дій у процесі спільного розв'язання фахових завдань. Освітня комунікація набуває діалогічного характеру, що сприяє мовленнєвій варіативності та гнучкості комунікативних стратегій. Результатом виступає підвищення рівня комунікативної впевненості студентів. Інтеграція зазначених технологій у фахову підготовку забезпечує системну актуалізацію мовних знань у професійно орієнтованих ситуаціях та оптимізує процес формування мовленнєвої компетентності [6, 140].

Кейс-технології забезпечують інтеграцію мовленнєвої підготовки з аналізом практичних економічних ситуацій. Робота з проблемними завданнями активізує використання спеціалізованої термінології та сприяє формуванню професійної аргументації. Студенти залучаються до вербалізації аналітичних висновків, що розвиває структурованість мовлення. Застосування кейс-методики сти-

мулює розвиток аналітичного та критичного мислення, формує здатність до обґрунтованого прийняття рішень у професійних комунікативних ситуаціях і моделює реальні економічні процеси у навчальному середовищі [1, 118–119].

Моделювання професійно-комунікативних ситуацій забезпечує відтворення реальних форматів ділової взаємодії економістів. Імітаційні вправи, спрямовані на відпрацювання переговорних стратегій, формують навички мовленнєвої адаптації до різних комунікативних ролей. Учасники освітнього процесу опановують принципи ефективної презентації економічних даних та консультування клієнтів.

Цифровізація освітнього середовища розширює можливості формування мовленнєвої компетентності майбутніх економістів. Використання електронних платформ сприяє розвитку навичок академічного письма та підготовки мультимедійних презентацій. Онлайн-комунікація формує здатність до ефективної професійної взаємодії у віртуальному середовищі. Цифрові ресурси забезпечують доступ до автентичних економічних текстів і баз даних.

Інтеграція мовної та фахової підготовки забезпечує контекстуалізацію мовленнєвої діяльності у межах економічного змісту. Включення мовленнєвих завдань у структуру профільних дисциплін сприяє формуванню термінологічної точності висловлювань. Виконавці освітніх програм отримують можливість застосовувати мовні знання під час аналізу економічних текстів і підготовки аналітичних звітів. Міждисциплінарна взаємодія формує цілісну професійну мовну компетентність.

Педагогічні умови розвитку мовленнєвої компетентності передбачають створення комунікативно насиченого освітнього простору. Використання автентичних матеріалів забезпечує наближення навчального процесу до реальних професійних практик. Рефлексивні процедури сприяють усвідомленню студентами власних мовленнєвих стратегій [2, 63].

Мовленнєва підготовка студентів економічних спеціальностей супроводжується низкою дидактичних труднощів, що зумовлені недостатнім рівнем термінологічної обізнаності. Спостерігається обмежений досвід участі у професійних дискусіях, що ускладнює формування комунікативної впевненості. Додаткові проблеми виникають у процесі поєднання академічного письма з економічним аналізом. Подолання зазначених труднощів потребує системного методичного супроводу.

Оптимізація мовленнєвої підготовки передбачає впровадження спеціалізованих навчальних курсів професійної комунікації економістів. Тренінгові заняття сприяють розвитку навичок ділового мовлення та комунікативної саморегуляції. Викорис-

тання портфоліо дозволяє здійснювати моніторинг мовленнєвого прогресу студентів. Рефлексивні практики забезпечують формування комунікативної самосвідомості.

Система оцінювання мовленнєвої компетентності має базуватися на комплексній критеріальній моделі. Діагностичні інструменти повинні охоплювати рівень нормативності, термінологічної точності, логічної структурованості та стилістичної адекватності мовлення. Формувальне оцінювання сприяє корекції мовленнєвих помилок і розвитку рефлексивних умінь. Педагогічна діагностика забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу. Результатом виступає підвищення якості професійної комунікації.

Професійно орієнтовані мовленнєві практики сприяють розвитку аналітичного мислення та здатності до інтерпретації економічних даних. Студенти залучаються до підготовки експертних висновків, економічних оглядів і презентацій. Комунікативна діяльність у зазначених форматах формує навички структурованого викладу інформації.

Методичне забезпечення розвитку мовленнєвої компетентності передбачає створення навчально-методичних матеріалів, орієнтованих на специфіку економічного дискурсу. Аналітичні вправи сприяють формуванню здатності до критичного опрацювання текстів. Проблемно-пошукові завдання активізують когнітивні процеси та мовленнєву ініціативність [3, 188].

Комплексна реалізація методичних підходів і педагогічних умов розвитку мовленнєвої компетентності студентів економічних спеціальностей забезпечує підвищення ефективності професійної підготовки. Поєднання інтерактивних технологій, цифрових ресурсів та міждисциплінарної інтеграції сприяє формуванню професійно орієнтованої мовної особистості. Перспективи подальших досліджень пов'язані з удосконаленням методичних моделей мовленнєвої підготовки в умовах цифрової трансформації освіти.

Висновки і перспективи. Системне впровадження інтерактивних освітніх технологій, кейс-методики, моделювання професійно-комунікативних ситуацій та цифрових ресурсів сприяє комплексному формуванню мовленнєвої компетентності студентів економічних спеціальностей. Використання міждисциплінарних зв'язків забезпечує цілісність професійного дискурсу та спрямовує мовну підготовку на контекстуалізацію економічних знань. Формування навичок аргументованого викладу економічної інформації підвищує ефективність комунікації в діловому середовищі та стимулює аналітичне мислення. Рефлексивні та діагностичні процедури оптимізують процес самоконтролю мовленнєвої діяльності й розвитку професійної автономії.

Перспективи подальших досліджень передбачають розроблення адаптивних методичних моделей мовленнєвої підготовки з урахуванням цифровізації освітнього середовища та індивідуальних особливостей здобувачів освіти. Подальший аналіз ефективності поєднання інтерактивних технологій і кейс-методу може забезпечити підвищення професійної мобільності майбутніх економістів. Доцільним є вивчення впливу мультимедійних та віртуальних платформ на розвиток комунікативної компетентності та критичного мислення. Окрему увагу слід приділити моніторингу результативності міждисциплінарної інтеграції мовної та фахової підготовки. Урахування зазначених аспектів сприятиме вдосконаленню освітніх стратегій та формуванню конкурентоспроможних фахівців економічного профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варнавська І. Проблеми формування комунікативної компетентності здобувачів економічних спеціальностей. *Український Педагогічний журнал*. 2022. № 3. С. 116–122.
2. Григор'єва В.А. Формування мовної, мовленнєвої і комунікативної компетенцій у студентів економічних спеціальностей. *Scientific Journal Virtus*. 2016. № 8. С. 62–64.
3. Козловець І.І. Шляхи підвищення мовної компетенції студентів-економістів. *Наукова складова навчального процесу та інноваційні технології розвитку* : зб. матеріалів наук.-метод. конф. 12 квітня 2011р. : у 2 т. – т. 1. Київ: КНЕУ, 2011. С. 187–189.
4. Пентилюк М.І. Ділове спілкування та культура мовлення. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 224 с.
5. Тимкова В.А., Марцінко Т.І. Українська мова та культура мовлення: *Навчальний посібник для самостійної роботи студентів економічних спеціальностей денної форми навчання*. Вінниця: РВВ ВНАУ, 2010. 203 с.

6. Шевчук С.В. Українська мова за професійним спрямуванням: *підручник*. Київ: Алерта, 2011. 696 с.

REFERENCES

1. Varnavska, I. (2022). Problemy formuvannya komunikativnoi kompetentnosti здobuvachiv ekonomichnykh spetsialnosti [Problems of Forming Communicative Competence of Students of Economic Specialties]. *Ukrainian Pedagogical Journal*. No. 3. pp. 116–122. [in Ukrainian].
2. Hryhorieva, V.A. (2016). Formuvannya movnoi, movlennivoi i komunikativnoi kompetentsii u studentiv ekonomichnykh spetsialnosti [Formation of Linguistic, Speech and Communicative Competencies in Students of Economic Specialties]. *Scientific Journal Virtus*. No. 8. pp. 62–64. [in Ukrainian].
3. Kozlovets, I.I. (2011). Shliakhy pidvyshchennia movnoi kompetentsii studentiv-ekonomistiv [Ways of Improving Language Competence of Economics Students]. *Naukova skladova navchalnoho protsesu ta innovatsiini tekhnologii rozvytku* : zb. materialiv nauk.-metod. konf. 12 kvitnia 2011r. : u 2 t. – t. 1. – Scientific Component of the Educational Process and Innovative Development Technologies: Proceedings of the Scientific and Methodological Conference, April 12, 2011: in 2 vols., Vol. 1. Kyiv, pp. 187–189. [in Ukrainian].
4. Pentyliuk, M.I. (2011). Dilove spilkuvannia ta kultura movlennia [Business Communication and Speech Culture]. Kyiv, 224 p. [in Ukrainian].
5. Tymkova, V.A. & Martynko, T.I. (2010). Ukrainska mova ta kultura movlennia [Ukrainian Language and Speech Culture]. *Study Guide for Independent Work of Full-Time Students of Economic Specialties*. Vinnytsia, 203 p. [in Ukrainian].
6. Shevchuk, S.V. (2011). Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam: pidruchnyk [Ukrainian Language for Professional Purposes: Textbook]. Kyiv, 696 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 22.01.2026

Прийнято до друку: 24.02.2026

Опубліковано: 23.03.2026



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

*Адольф Дістервег
німецький педагог-демократ*

“У вихованні все повинно ґрунтуватися на особистості вихователя”.

*Костянтин Ушинський
український педагог*

“Розум прагне мислити. У кожному дарі людської природи закладене прагнення піднятися зі стану бездіяльності”.

*Йоганн Генріх Песталоцці
швейцарський педагог*



УДК 37.018.43:37.01

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.350249>

Ірина Мицишин, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Львівського національного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2740-8092>

Юлія Дмитрів, аспірантка
кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Львівського національного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8195-963X>

Світлана Цюра, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психології
Львівського національного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5425-7993>

ДОМАШНЯ ОСВІТА ЯК ПЕДАГОГІЧНЕ ЯВИЩЕ ТА ПРЕДМЕТ ДИСКУСІЙ

Практика домашнього навчання має тривалу історичну традицію й на сьогодні модифікується внаслідок появи нових типів мотивації батьків щодо її вибору. Проаналізовано дискусійне протистояння між прихильниками й критиками домашньої освіти у руслі пріоритету загального та індивідуального блага, можливостей для соціалізації дітей, ефективності штучно створеного ідеологічного й культурного середовища; відсутність досвіду пізнання альтернативних ідей, критичного сприйняття світу; процедур визначення успішності.

Ключові слова: домашня освіта; освіта в умовах воєнного стану; соціалізація; переваги; недоліки домашньої освіти; мотиви домашнього навчання.

Лит. 9.

Iryna Myshchyshyn, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
General Pedagogy and Higher Pedagogy Department,
Ivan Franko National University of Lviv
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2740-8092>

Yuliia Dmytriv, Postgraduate Student of the
General Pedagogy and Higher Pedagogy Department,
Ivan Franko National University of Lviv
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8195-963X>

Svitlana Tsyura, Ph.D. (Pedagogy),
Associate Professor of the Psychology Department,
Ivan Franko National University of Lviv
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5425-7993>

HOMESCHOOLING AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON AND SUBJECT OF DISCUSSION

The article is devoted to homeschooling as an alternative form of education in modern conditions. The purpose of the article is to study the ideological, social, cultural, and didactic characteristics of homeschooling as a pedagogical phenomenon, and to analyze scientific discussions on its advantages, disadvantages, features, and prospects for development. It has been established that the practice of homeschooling has a long historical tradition and is currently being modified due to new types of parents' motivations for choosing it. At the same time, motivation has a positive orientation as a desire for improvement, the creation of favorable conditions (instillation of cultural, religious family values, individual educational trajectory, construction of the content of education and the selection of optimal methods and conditions of education, controlled, favorable socialization) and a negative orientation as prevention and counteraction to destructive influences (implantation of spirituallessness, desocialization, propaganda of hostile ideology, cultivation of addictive behavior). The growth of interest in homeschooling in domestic practice as a result of martial law and forced emigration is noted. The discussion confrontation between supporters and critics of homeschooling is analyzed. The supporters see it as an environment for achieving individual good, while the critics see neglect of the common good, manifested in the ignoring of common duties, growing social inequality, weakening public trust, and the stratification of society. The following subject of contradictions is the possibilities and success of socialization, the usefulness of an artificially created ideological and cultural environment; the lack of experience in learning alternative ideas, pluralism, and critical perception of the world; determining the success of homeschoolers; and family isolation as a condition for negligent or cruel treatment of children. It is substantiated that the discussion space allows not only to determine the possibilities of improving homeschooling, but also to analyze a much wider field of educational phenomena. Homeschooling has significant potential to implement key educational tasks of our time regarding the formation of an individual educational trajectory, gaining

experience in creative activity, and establishing subjectivity, and has the prospect of quantitative growth and qualitative development.

Keywords: *homeschooling; education under martial law; socialization; advantages and disadvantages of homeschooling; motives for homeschooling.*

Постановка проблеми. Сучасний стан й трансформація освітніх систем зумовлені новими суспільними запитами, зміною світоглядних цінностей, технологічним прогресом, розвитком інформаційних технологій, впровадженням педагогічних інновацій. Науковці прогнозують, що найбільш ймовірно подальший розвиток освіти відбуватиметься в межах гуманістичного дискурсу з поглибленням лібералізації освітніх норм. Провідним вектором буде орієнтація на індивідуальність суб'єкта навчання та її розвиток в спеціально створених умовах стимулюючого освітнього середовища шляхом набуття досвіду практично орієнтованої й творчої діяльності. Таким чином, поглиблення індивідуалізації буде відбуватися шляхом формування особистої освітньої траєкторії, яка компонує змістову й процесуальну складову. Власне в умовах демократичних суспільних перетворень та зміни концептуальних підходів виникають альтернативні педагогічні моделі, орієнтовані на реалізацію індивідуальних запитів. Сучасна педагогічна практика активно збагачується інноваційними напрацюваннями, які задовольняють запити споживачів освітніх послуг. Інновації в освіті, за своєю суттю, передбачають використання нових форм й технологій для покращення досвіду навчання та створення більш персоналізованих і доступних освітніх можливостей [5, 13].

Однією з форм здобуття освіти максимально пристосованої до індивідуальних потреб та особливостей дитини є домашня освіта. Ця форма навчання попри те, що її активно впроваджують й модифікують відповідно до сучасних умов, не може вважатися альтернативною чи інноваційною за своєї сутності, оскільки досвід індивідуального навчання вдома має дуже тривалу історичну традицію. Тим не менше, сьогодні ця форма здобуття освіти здобуває все більшою популярністю у багатьох країнах світу, зважаючи на суттєві переваги, зокрема у вимірі максимальної індивідуалізації освітнього процесу, широких можливостей врахування психолого-педагогічних особливостей дитини, пріоритетної ролі батьків у формуванні освітнього середовища, визначення персоналізованих освітніх цілей та способів їх досягнення.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблему організації домашньої освіти вивчають зарубіжні й українські науковці. Серед когорти вітчизняних вчених науковий пошук у цій площині здійснили В. Баранова проаналізував явище домашньої освіти як сферу особистісно-

орієнтованої педагогіки, Л. Рубан визначила сучасні тенденції поширення ідей про домашню освіту, А. Лещенко виконала низку досліджень домашньої освіти в США, зокрема провела історико-ретроспективний аналіз, С. Шумаєва простежила характеристики навчання вдома як альтернативи формальній шкільній освіті у світовому вимірі, Л. Шабаєва описала хоумскулінг як освіту для життя.

Попри те, що виконані дослідження містять різнобічний аналіз проблеми домашнього навчання, вони не вичерпують усієї площини актуальних наукових запитів, а тому подальші пошуки у цьому руслі зберігають свою теоретичну актуальність й практичну доцільність. Відтак, дослідження світоглядних, теоретико-методологічних характеристик й особливостей практичного втілення домашньої освіти залишається актуальним науковим завданням.

Метою статті є дослідження світоглядних, соціокультурних, дидактичних характеристик домашньої освіти як педагогічного явища й аналіз наукових дискусій щодо її переваг, недоліків, особливостей та перспектив розвитку.

Виклад основного матеріалу. В Україні домашня освіта як форма навчання законодавчо встановлена у Положенні про індивідуальну форму здобуття повної загальної середньої освіти, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки № 8 від 12.01.16 р, в якому визначено її сутність. “Сімейна (домашня) форма може бути організована для осіб віком до 18 років, батьки, інші законні представники яких виявили бажання організувати освітній процес самостійно з урахуванням здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду своїх дітей, для забезпечення їх індивідуального темпу засвоєння освітньої програми. Батьки, інші законні представники здобувачів освіти можуть на договірних засадах залучати до організації здобуття освіти за сімейною (домашньою) формою інших суб'єктів освітньої діяльності, у тому числі суб'єктів, які забезпечують здобуття неформальної освіти” [4].

На сьогодні, в Україні домашня освіта здобула новий вимір популярності у зв'язку із її активним використанням внаслідок воєнного стану. Мотивацію вибору цієї форми навчання батьками для своїх дітей зумовили безпечні умови, а також вимушена еміграція й бажання зберегти зв'язок з вітчизняною системою освіти, культурним середовищем й у певному сенсі з батьківщиною загалом. Таким чином, перелік традиційних мотивів вибору до-

машнього навчання було доповнено новими варіантами, а отже сформувало нові виклики щодо його організації.

Загалом в мирний час у світовій практиці домашня освіта мотивована доволі широкою низкою причин. У 2025 р. американський науково-дослідний домашньої освіти серед найбільш популярних мотивів назвав такі:

- запровадження індивідуальної освітньої траєкторії, а саме можливість адаптувати та індивідуалізувати зміст освіти й навчальне середовище з урахуванням особливостей, пізнавальних інтересів, потреб кожної дитини;

- підвищення ефективності навчання, а відтак досягнення вищих показників навчальної успішності ніж в умовах школи;

- застосування інноваційних педагогічних підходів, сучасних дидактичних інструментів, на противагу традиційним шкільним методам та засобам навчання;

- зміцнення стосунків в середовищі сім'ї, між дітьми та батьками, а також між самими дітьми чи представниками інших поколінь;

- можливість впливати на соціальне й виховне середовище дитини, сприяти ефективній соціалізації шляхом налагодження контрольованої та соціально доцільної взаємодії з однолітками й дорослими;

- плекання культурних й сімейних цінностей, утвердження переконань, формування відповідного світогляду, визначення етичних норм поведінки;

- створення безпечнішого аніж в інституційному форматі освітнього й виховного середовища, з виключенням різних форм насильства: фізичного та психологічного; зразків адиктивної поведінки (наркотичної чи алкогольної залежності), проявів культурної нетерпимості, расизму, релігійного фанатизму чи атеїзму, не нормативної сексуальності тощо [9].

Зазначені мотиви вибору домашньої освіти мають двовекторне спрямування. Їх можна диференціювати у вимірі позитивного й негативного значення, тобто одні з них можна розцінювати як прагнення до досягнень, створення більш сприятливих та якісних умов, а інші як спроба запобігти деструктивним впливам, уникнення критичних й травматичних ситуацій.

Прихильники домашнього навчання вбачають у цьому способі здобуття освіти домінування переваг, які уможлиблюють індивідуалізацію та можливість запобігання негативним явищам. Натомість критики цієї форми вказують на обмеженість такої позиції, вони акцентують увагу на шкоду, яку несуть умови розвитку дитини у вузько орієнтованому світоглядному (релігійному) середовищі, з відсутністю плюралізму чи свободи вибору, який обмежили батьки, встановивши певні норми й не

залишивши дитині свободи вибору, автономії, можливості формування критичного й толерантного ставлення до різноманіття сучасного світу. Недоліки домашньої освіти вони вбачають у надмірній опіці дитини, певній соціальній ізоляції, відсутності досвіду навчання в колективі з елементами кооперації чи конкуренції, набуття нею досвіду соціальної взаємодії лише у сприятливих умовах.

Одним із найбільш дискусійних моментів є питання соціалізації домашніх учнів. Як зазначалося вище прихильники домашнього навчання вбачають у ньому можливість не лише запобігання деструктивним впливам, а й створення контрольованої успішної соціальної взаємодії шляхом активної участі дитини в різноманітних позашкільних об'єднаннях: гуртках, клубах, спеціально організованих спільнотах для домашніх учнів. У відповідь опонентам вони доводять, що шкільне середовище як простір для широкіх соціальних контактів дитини, далеко не завжди може виконати позитивну місію, адже складність в адаптації до таких умов може призвести до руйнівних чи навіть трагічних наслідків, поза як наукою встановлено, що окрім соціалізації існує й “десоціалізація, тобто набуття людиною негативного соціального досвіду. Стурбованість значної частини батьківської громадськості морально-психологічною атмосферою в дитячих колективах частини загальноосвітніх шкіл говорить про ненормальні умови для соціалізації та про небезпеку” [1, 14] для розвитку дитини.

Мотивація вибору домашнього навчання доволі часто базована на прагненні батьків забезпечити високу якість освітнього процесу, уникнути формалізму, створити гнучкий графік, розробити оптимальне навантаження й в результаті цього досягти значно вищих показників успішності дитини. Задля визначення ефективності цієї форми навчання у багатьох країнах світу дослідники проводять вивчення академічних й професійних досягнень домашніх школярів, життєвих успіхів й ступеня їх самореалізації. Результати одного із наймасштабніших досліджень (обсяг вибірки становив 20 760 учнів), проведеного у 1999 р. в США встановили достатньо високі показники успішності дітей. В процесі дослідження учні виконали стандартизовані тести результати яких в середньому були в межах від 70-го до 80-го перцентилу майже за усіма показниками. Однак, вірогідність отриманих даних підважувалася критиками нерепрезентативністю вибірки (до якої увійшли лише представники “білих сімей”) й процедурою складання тестів, оскільки вони виконувалися в домашніх умовах. Більше того, науковець, який здійснював це дослідження не погоджувався, що його результати слід вважати доказом занепаду якості освіти в державних школах [8].

Вагомі аргументи на користь ефективності домашнього навчання отримали американські вчені в результаті дослідження інтелекту, академічної самооцінки, внутрішньої академічної мотивації, стилів навчання, мисленневих навичок та креативності домашніх учнів. Ці дослідження показують, що діти, які навчаються вдома, демонструють кращі академічні результати, ніж можна було б очікувати, виходячи лише з їхнього інтелекту, мають високу академічну самооцінку та виявляють ґрунтовні мисленневі навички та креативність. При цьому дослідники визнають, що не встановили, чи мають учні в домашніх умовах більшу внутрішню мотивацію до навчання, ніж інші діти, і яку роль у їхньому розвитку відіграють стилі навчання. Однак, вчені стверджують, що підтримка батьками незалежності та самовизначення своїх дітей позитивно впливає на академічну самооцінку, внутрішню мотивацію до навчання та креативність.

Серед основних пріоритетів домашньої освіти дослідники відзначають: цінність індивідуального та загального блага й формування людського капіталу. Водночас, це твердження викликає достатньо багато дискусійних міркувань. Оскільки, домашнє навчання є складовою загальної тенденції домінування приватних благ над суспільними, пріоритетними стають індивідуальні права і вигоди для конкретної дитини та сім'ї, а не загальне (спільне) благо. Таким чином, на думку критиків, воно послаблює загальне благо двома способами. По-перше, домашнє навчання не лише кількісно вилучає дітей з державних шкіл, але й знижує соціальний капітал для тих учнів, які залишилися в школі. По-друге, домашня освіта не спонукає державну освіту вдосконалюватися та ставати більш ефективною як демократичний інститут. Понад це, деякі вчені роблять доволі контрверсійний висновок, що "домашнє навчання є не лише реакцією на занепад державних шкіл, але й причиною цього" [7, 215]. Критики стверджують, що домашня освіта не інвестує в розвиток загального блага та не сприяє прищепленню обов'язків перед державою і суспільством. Такі світоглядні переконання ігноруються або розцінюються як соціалістичний, комуністичний або державницький підхід. Водночас, колективне, або загальне, благо є фундаментальним поняттям як у минулому, так і в сучасному суспільстві, оскільки воно формує здорові між особистісні стосунки та сприяє сталому розвитку держав. Наприклад, загальнообов'язкова шкільна освіта розглядається як суспільне благо, адже забезпечує базовий рівень знань для всіх громадян, що в довготривалій перспективі підвищує соціальну згуртованість, економічну продуктивність і демократичну участь. В процесі шкільного навчання в учнів формують «цінності, спрямовані на підтримку особистісного зростання, взаєморозуміння, ефективної

співпраці, рівності, створення позитивного і відкритого середовища для всіх, надання підтримки для особистісного розвитку, відкритість, емпатія, інклюзивність [2, 24].

З іншого боку шкільний обов'язок не варто отожденовати з правом на освіту як цінністю демократичного суспільства. Адже йдеться не про освіту, а про її інституційну форму та державний контроль. Таким чином, держава забезпечує собі право абсолютного впливу на формування молодого покоління. Інвестуючи кошти в державну шкільну освіту учня, держава згодом очікує отримати дивіденди для громади та суспільства.

У критичному руслі побудовані міркування американського дослідника освіти Дж. Брюер. Майбутнє покоління має бути підготовленим до успішної інтеграції в суспільство у дорослому віці. Тому між батьківським суверенітетом щодо форм виховання дитини і необхідністю того щоб суспільство продовжувало функціонувати, існує потреба в освіті, яка є запорукою формування в "молодого покоління схожих уявлень про колективне минуле, колективне сьогодення та опанування необхідних інструментів для спільної роботи над кращим майбутнім" [6, 14].

Ігнорування колективного блага може призвести до зростання соціальної нерівності, ослаблення суспільної довіри, відокремленню спільнот та підриву інституцій, які забезпечують спільну відповідальність і взаємну підтримку. Водночас, дослідники стверджують, що баланс між колективним благом та індивідуальною свободою є ключовим викликом для сучасних демократичних суспільств, зокрема у сфері освіти, де приватні рішення сімей можуть мати широкі суспільні наслідки й при цьому не завжди позитивні [3, 64].

Ще одним недоліком, а часто й загрозливим аспектом домашнього навчання є складність контролю рівня психологічного комфорту дитини в ізольованому середовищі сім'ї, її фізичної безпеки. На сьогодні у зарубіжній та вітчизняній практиці трапляються не поодинокі випадки вибору цієї форми навчання для використання дитячої праці або ж приховування недбалого чи жорстокого ставлення до дитини. Проблема організації інспектування чи державного нагляду не має належно оформлених механізмів і процедур. Зрозуміло, що окремі випадки фактів дитячої експлуатації чи насильства не є масовим явищем, однак очевидною стає необхідність впровадження механізмів належного державного нагляду за цією формою освіти та захисту прав дитини без надмірного обмеження батьківської автономії.

Висновки. У сучасному суспільстві під впливом значних суспільних трансформацій і численних соціальних викликів відбуваються масштабні освітні реформи та впроваджуються педагогічні іннова-

ції. Домінування демократичних підходів та особистісно-орієнтованої педагогічної парадигми створюють можливість впровадження альтернативних форм здобуття освіти, зокрема домашнього навчання. Сучасна модифікація цієї форми породжена новими викликами часу та запитам користувачів. Перелік мотивів її вибору доповнюється не лише мотивацією пошуку переваг, а також прагненням уникнути небезпек, деструктивних чи травматичних соціальних та виховних впливів. У нашій країні домашня освіта набула значної популярності також і внаслідок воєнного стану.

Активні дискусії щодо негативів і переваг цієї форми навчання, пов'язаних з світоглядними, соціо-культурними й педагогічними характеристиками дозволяють не лише визначити можливості її вдосконалення, а й проаналізувати значно ширше поле явищ, які формують освітній контекст. Безперечно домашнє навчання володіє значним потенціалом аби реалізувати ключові освітні завдання сучасності щодо формування індивідуальної освітньої траєкторії, набуття досвіду творчої діяльності, утвердження суб'єктності й має перспективу кількісного зростання та якісного розвитку.

Перспективи подальших наукових пошуків можуть бути спрямовані у русло аналізу законодавчого врегулювання домашньої освіти в Україні, її методичного супроводу, досвіду створення організацій сприяння розвитку домашньої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранов В.В. Домашня освіта як сфера особистісно-орієнтованої педагогіки. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2017. Т. XI: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Вип. 15. С. 7–18.
2. Міляева В., Яшник С. Розбудова кар'єри учнівської молоді: наукові розвідки та практичні рекомендації. *Молодь і ринок*. 2025. № 11 (243). С. 20–27.
3. Панкевич О.З. Природа колективних людських прав та їх співвідношення з індивідуальними правами (у світлі Загальної декларації прав людини). *Вісник Національної академії правових наук України*. 2018. Т. 25. № 3. С. 62–77.
4. Положення про індивідуальну форму здобуття повної загальної середньої освіти: затверджене наказом Міністерства освіти і науки України № 8 від 12.01.2016 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0184-16#Text> (дата звернення: 03.01.2026).
5. Чепіль М., Саковець Н., Санайко А. Інноваційні технології як інструмент трансформації освітнього процесу: досвід США. *Молодь і ринок*. 2025. № 9 (241). С. 13–18.
6. Brewer T.J. *Homeschooling: A Guidebook of Practices, Claims, Issues, and Implications*. Leiden: Brill. 2021. 105 p.

7. Lubienski, C. Whither the common good? A critique of homeschooling. *Peabody Journal of Education*. 2000. Vol. 75(1&2). pp. 207–232.

8. Medlin R. G. Homeschooling: Beyond Academic Achievement. *Peabody Journal of Education*. 2026. Vol. 101. Issue 1. pp. 1–10.

9. Ray B. Homeschooling: The Research. Fast facts on homeschooling. URL: <https://nheri.org/research-facts-on-homeschooling/> (дата звернення: 12.01.2026)

REFERENCES

1. Baranov, V.V. (2017). Domashnia osvita yak sfera osobystisno-orientovanoi pedahohiky [Homeschooling as a sphere of personality-oriented pedagogy]. *Aktualni problemy psykholohii: Collection of scientific works of the H. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Vol. XI: Personality Psychology. Psychological Assistance to Personality*. Issue 15, pp. 7–18. [in Ukrainian].
2. Miliiaeva, V. & Yashnyk, S. (2025). Rozbudova kariery uchnivskoi molodi: naukovyi rozvidky ta praktychni rekomendatsii [Career development of students youth: scientific research and practical recommendations]. *Youth & market*. No. 11 (243), pp. 20–27. [in Ukrainian].
3. Pankevych, O.Z. (2018). Pryroda kolektyvnykh liudskykh prav ta yikh spivvidnoshennia z indyvidualnymy pravamy (u svitli Zahalnoi deklaratsii prav liudyny) [The nature of collective human rights and their relationship with individual rights (in the light of the Universal Declaration of Human Rights)]. *Bulletin of the National Academy of Legal Sciences of Ukraine*. Vol. 25, No. 3, pp. 62–77. [in Ukrainian].
4. Regulations on the Individual Form of Obtaining Complete General Secondary Education (2016). Approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 8 of 12 January 2016. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0184-16#Text> (Accessed 03 Jan. 2026). [in Ukrainian].
5. Chepil, M., Sakovets, N. & Sanaiko, A. (2025). Innovatsiini tekhnolohii yak instrument transformatsii osvitnoho protsesu: dosvid SShA [Innovative technologies as a tool for transforming the educational process: the U.S. experience]. *Youth & market*. No. 9 (241), pp. 13–18. [in Ukrainian].
6. Brewer, T.J. (2021). *Homeschooling: A Guidebook of Practices, Claims, Issues, and Implications*. Leiden: Brill, 105 p. [in English].
7. Lubienski, C. (2000). Whither the common good? A critique of homeschooling. *Peabody Journal of Education*. Vol. 75 (1–2), pp. 207–232. [in English].
8. Medlin, R.G. (2026). Homeschooling: Beyond Academic Achievement. *Peabody Journal of Education*. Vol. 101, Issue 1, pp. 110. [in English].
9. Ray, B. (2025). Homeschooling: The Research. Fast facts on homeschooling. Available at: <https://nheri.org/research-facts-on-homeschooling/> (Accessed 12 Jan. 2026). [in English].

Стаття надійшла до редакції: 19.01.2026

Прийнято до друку: 24.02.2026

Опубліковано: 23.03.2026



Valentina Tymkova, Ph.D. (Philology),
*Associate Professor of the Foreign Philology and Translation Department,
Vinnytsya Institute of Trade and Economics,
State University of Trade and Economics*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5170-5412>

Elvira Manzhos, Ph.D. (Pedagogy),
*Associate Professor of the Latin and Medical Terminology Department,
Mykola Pyrohov National Memorial Medical University*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0287-3107>

GLOBALIZATION CHALLENGES: BORROWED LEXIS IN CONTEMPORARY LINGUISTIC DISCOURSE

This article examines the functioning of English borrowings (Anglicisms) and the mechanisms of their incorporation into the language of contemporary linguistic discourse, including the sphere of mass communication. Particular attention is paid to the increasing interest observed in recent decades in Ukrainian and English language contacts, which are driven by significant extralinguistic factors. It has been established that, at the beginning of the twenty-first century, the majority of lexical borrowings in Ukrainian were Anglo-Americanisms. The spread of Anglicisms, the expansion of word-formation patterns involving English morphemes, the specifics of their usage, and even their influence on public consciousness underscore the need for a comprehensive study of borrowed lexis. Despite the considerable body of contemporary scholarship devoted to various aspects of lexical borrowing, the issues of the entry and assimilation of foreign vocabulary, and particularly Anglicisms, remain a subject of sustained scholarly interest.

New methodological approaches to the representation of Anglicisms within mass media discourse make it possible to identify additional principles and mechanisms underlying their assimilation in the language, while also enhancing communicative effectiveness. This, in turn, highlights the relevance and timeliness of the present study. The characteristic features of media language are identified, namely: the quantitative and qualitative expansion of communicative domains; the diversification of linguistic behavior across social groups, reflected in the linguistic reality of mass media; the democratization of the publicistic style and the increasing diffuseness of media language; the "Americanization" of media discourse; and the tendency to follow linguistic fashion.

The article analyzes the functioning of Anglicisms in the thematic domains of "Economy" and "Science and Technology", as these borrowings are actively penetrating all spheres of Ukrainian social life. The findings demonstrate that the study of Anglicisms enables the identification of semantic shifts in meaning, manifested through the narrowing or broadening of the semantics of English borrowings, as well as the factors determining the choice and use of particular units. Speakers of the recipient language tend to favor English borrowed lexis due to its stylistic and emotional expressive potential, as well as the phonetic, phonological, and lexical properties characteristic of Anglicisms.

Keywords: mass media language; borrowed lexis; Anglicisms; language ecology; language contact.

Ref. 23.

Валентина Тимкова, кандидат філологічних наук,
*доцент кафедри іноземної філології і перекладу
Вінницького торговельно-економічного інституту
Державного торговельно-економічного університету*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5170-5412>

Ельвіра Манжос, кандидат педагогічних наук,
*доцент кафедри латинської мови та медичної термінології
Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0287-3107>

ГЛОБАЛІЗАЦІЙНІ ВИКЛИКИ: ЗАПОЗИЧЕНА ЛЕКСИКА В НОВІТНЬОМУ ЛІНГВІСТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

У публікації розглянуто функціонування та шляхи входження англійзмів у мову новітнього лінгвістичного дискурсу, зокрема і засобів масової комунікації. Особливу увагу зосереджено на тому, що протягом останніх десятиліть спостерігається зростання інтересу до українсько-англійських мовних контактів, що зумовлено вагомими позалінгвальними причинами. Встановлено, що в українській мові на початку XXI ст. із загальної кількості запозичень більшість становили саме англо-американізми. Зазначено, що поширення англійзмів, збільшення способів словотвору з урахуванням англійських морфем, аспекти вживання, і навіть вплив на суспільну свідомість викликають необхідність детального дослідження запозиченої лексики. З'ясовано, що незважаючи на безліч сучасних наукових праць,

присвячених різним аспектам запозичень, проблеми входження та освоєння інішомовної лексики, зокрема англїзмів, становлять значний науковий інтерес.

Проаналїзовано функціонування англїзмів тематичних груп "Економїка", "Наука і технїка", адже вони активно входять в усі сфери життя українського соціуму. Зроблено висновки про те, що дослідження англїзмів дозволяє виявити семантичні зрушення у значенні слова, що виражено у звуженні чи розширенні семантики запозичень з англїйської та чинники, що визначають вживання того чи іншого англїзму.

Ключові слова: мова засобів масової комунїкації; запозичена лексика; англїзми; мовна екологі; мовні контакти.

Problem statement. Modern Ukrainian exhibits a significant number of new words and word combinations, the majority of which are Anglicisms. This process is largely spontaneous and uncontrolled, often leading to the uncritical imitation of foreign sounds, words, and expressions, the contamination of the native language, and, at times, to misunderstanding between the source of information and the ordinary language user.

The beginning of the twenty first century may be characterized as a period of intensive expansion of the English language. Today, English functions as the language of international organizations, conferences, scholarly publications, internet communication, online conferencing, international law, and many other domains. The spread of English in the fields of information technology and intercultural communication has resulted in the active influx of borrowed lexis. Language is closely connected with social life: it accumulates and preserves a people's cultural values, which are fixed in the vocabulary and realized in both written and spoken forms. Borrowed vocabulary not only introduces elements of another linguistic system into the recipient language, but also shapes modes of perception and models of world organization. Interest in Anglicisms as an object of study among linguists, cultural theorists, and other researchers is therefore explained by the fact that lexis forms a specific worldview and system of values for the recipient. In other words, the deliberate use of Anglicisms reflects developmental tendencies and characteristic features of social life.

The historical study of the vocabulary of modern Ukrainian literary language remains one of the important tasks of Ukrainian linguistics. The indeterminacy of lexical boundaries is conditioned by the continuous nature of language development, its constant dynamism and variability, and the ongoing replenishment of the lexicon with new words alongside the loss of obsolete ones. Vocabulary is the domain of language in which social change is reflected most rapidly, since shifts in socio-economic and cultural life inevitably necessitate the continual enrichment of the lexicon with new units.

As is well known, the enrichment of vocabulary may derive not only from the internal resources of the native language, but also from borrowings from other languages. Linguistic and extralinguistic factors underlying the emergence of foreign lexical units have long remained at the center of scholarly attention.

In this connection, studies devoted to the formation of the lexical system of Ukrainian through Anglicisms,

to the attitudes of speakers of the recipient language toward foreign vocabulary, and to the analysis of the semantic structure of Anglicisms in comparison with their Ukrainian equivalents, appear particularly relevant. The active penetration of Anglicisms into the Ukrainian lexicon is explained by the fact that many developments in art, technology, economics, politics, and service industries originate in English-speaking countries. Moreover, English today is regarded as a universal means of communication.

The purpose of this article is to analyze the features of the functioning and adaptation of Anglicisms in the language of Ukrainian mass media and in the Ukrainian lexicon more broadly.

Introduction. The question of why one language borrows elements from another has long attracted the attention of linguists. This issue has been examined in the works of both foreign and Ukrainian scholars, including L. Krysin, S. Bulych, N. Shestakova, Yu. Sorokin, S. Semchynskyi, A. Martinet, R. Pavlova, O. Morokhovskiy, O. Muromtseva, B. Abbasova, A. Marti, V. Akulenko, H. Paul, and E. Richter. A considerable number of contemporary researchers have likewise addressed this problem, among them V. Simonok, O. Styshov, P. Selihei, V. Akulenko, V. Pecherska, N. Bosak, M. Bondar, I. Kochan, D. Mazuryk, S. Fedorets, L. Struhanets, A. Lomovtseva, B. Azhniuk, and L. Arkhypenko.

English words and word combinations attract readers' attention, and their functioning in a text serves specific communicative purposes. The emergence of Anglicisms in modern Ukrainian reflects active dynamic processes taking place within the contemporary Ukrainian lexicon.

The problem of enriching a language through numerous foreign lexical items has been explored in many studies both in Ukraine and abroad. Based on Ukrainian-language material, borrowed units of the first half of the twentieth century were examined by V. Samiylenko, R. Smal-Stotskyi, D. Sheludko, and others. In the second half of the twentieth century, many specialists focused on the semantic and grammatical processes accompanying the incorporation of foreign lexical items into the lexicon of the recipient language, including V. Akulenko, D. Budniak, M. Vakulenko, Ya. Holdovanskyi, A. Hudmanian, Yu. Zhluktenko, R. Zorivchak, A. Ivanytska, I. Katypin, M. Kocherhan, O. Medvid, O. Muromtseva, O. Ponomariv, S. Ryzhykova, V. Rusanivskyi, S. Semchynskyi, Yu. Tsybaliuk, and others.

The vocabulary of any modern language has developed over a long historical period; therefore, lexical units originating from different historical stages and linguistic sources, both old and newly formed, native and borrowed. They have inevitably influenced the quality and structure of the lexicon [22, 156]. Borrowing is one of the key factors in the development of a language. Depending on the source language, such units are referred to as Anglicisms (or Anglicisms), Romanisms, Bohemisms, Latinisms, Polonisms, and so forth. We consider it appropriate to use the lexeme *Anglicism*, which contains the affixoid *-ism* (as seen in the examples above). Contemporary linguists such as B. Azhniuk, Ya. Bytkivska, and A. Lomovtseva also employ this term in their research. Sharing their position, we define *Anglicism* as a lexical unit borrowed from English or through the mediation of English, which possesses at least one sememe formed under the dominant influence of the English language. Borrowings expand the lexical resources of a language, provide new roots, word-formation elements, and precise terms, and reflect the realities of human life.

Yu. Zhluktenko identified two meanings of the term *borrowing*: the very process of using elements of the source language within the system of the recipient language; the result of this process (that is, the heterogeneous elements introduced from the source-language system into the recipient-language system) [7, 60].

The notions of *adaptation* and *integration* represent concepts that reflect the complex nature of the absorption of foreign lexical elements and their heterogeneous behavior within a new linguistic space (Ya. Bytkivska, A. Hudmanian, H. Kazarian).

Prominent public figures, writers, and scholars have expressed differing attitudes toward foreign borrowings. Some of them (D. Barannyk, Ya. Bytkivska, I. Losev, P. Selihei, O. Styshov, among others) view borrowing as a natural process of lexical enrichment, whereas others from earlier periods (I. Nechui-Levytsky, M. Levchenko, A. Krymsky, B. Hrinchenko, M. Sumtsov, I. Ohienko) to present-day linguistics (V. Hvozdev, I. Farion, and others) hold an opposing view. Advocating linguistic purity, they largely regard foreign lexical items as a stream of words that threatens the stability and originality of modern Ukrainian. The Ukrainian scholar A. Krymsky wrote that “*there is no reason to argue about where words come from*”, and considered attempts to eliminate foreign lexical units already firmly integrated into the Ukrainian literary language unnecessary, since “*no one will obey any philological prohibition in this respect*” [8].

According to I. Nechui-Levytsky, foreign elements have the right to enter Ukrainian-language usage only when no native word exists to designate a given concept or reality in the recipient language. Agreeing with this view, we consider justified those borrowings whose material is formed by “higher, scientific”

lexemes absent in the native language, while opposing the adoption of words that already have equivalents in Ukrainian, as well as the displacement of indigenous lexical units as a result [14, 318].

The contemporary researcher P. Selihei likewise argues that, when coining a term for a new concept, there is generally no reason to give preference to foreign roots. A non-Slavic term may be appropriate when it denotes a phenomenon or concept first discovered and described abroad. However, if a concept originates within Ukrainian scholarship, it is more natural to name it using Ukrainian (or broader Slavic) root material, since this lexical resource is in no way inferior to Latin or English [15, 6].

Thus, borrowing is possible, first, in a monolingual context if there exists a social community proficient in two languages, and second, in a bilingual context. Ukrainian linguist Yu. Zhluktenko observed: “While monolinguals satisfy [the need for continuous lexical innovation] primarily through the internal resources of their own language, bilinguals constantly have their second language at hand as a source of linguistic material” [7, 108]. In the twenty-first century, however, “journalistic practice maintains the tradition of frequent borrowings, since these constitute the core of the socio-political lexicon, and newspapers (mostly the language of mass media) strive for constant renewal of expressive means” [11, 41].

We argue that this situation may lead to the oversaturation of media language with unnecessary or opaque lexical items, which in turn could obscure the essence of the text. As a result, readers, viewers, and listeners may lose interest in the media due to the lack of substantive content. P. Selihei notes: “There is no cause for concern: borrowings do not deprive our terminology of its distinctiveness, since they are regulated by the norms of the Ukrainian language, adapt quickly to its word-formation and morphological system, and do not compromise its stability” [15, 16]. Nevertheless, it must be remembered that not all borrowed lexical items conform fully to the norms of the recipient language. At present, we observe a significant number of frequently used Anglicisms in the media that exist in two spelling variants.

At the same time, I. Farion warns: “Despite everything, the penetration of foreign elements into the structure of any language is never entirely unimpeded, yet regarding Anglo-American neologisms, we show complete openness, borrowing entire lexical sets, sometimes even Latin ones” [20, 150]. Such linguistic phenomena are largely driven by the fashion for foreign-origin words, employed to attract consumer attention.

I. Losev observed: “Borrowings do not cause harm, not only from related cultures but even from entirely foreign ones. However, exceeding the limit of beneficial borrowing leads to the dissolution of one culture

within another, to assimilation, and to the complete loss of the spiritual sovereignty of a culture” [11, 23]. P. Selihei also emphasizes: “We must accept reality: Americanization is an objective, and therefore inevitable, process. The English-speaking world leads other countries in cultural and economic development, and countless inventions and discoveries are published in English, with three-quarters of scientific research disseminated in the language. Therefore, it is unsurprising that the vast majority of new terms originate in English and subsequently spread worldwide, including into Ukrainian” [15, 16].

The causes of lexical borrowing may vary. Let us consider the principal classifications of linguistic and extralinguistic factors underlying borrowings, through which the lexical stock of contemporary Standard Ukrainian is enriched. L. Arkhyenko [2] divides the main causes of borrowing into two groups. The first group is linguistic factors, which include: the absence of a word to denote a new object, phenomenon, or concept; the need for a specific lexical item to eliminate misunderstanding between interlocutors; the necessity to differentiate semantically related but nonetheless distinct concepts; the tendency to replace phrases and descriptive constructions with single word designations; the need for conceptual specialization in particular spheres; the need to name a communicatively salient concept, when a concept concerns vital human interests, the word that denotes it becomes widely used; the tendency to consolidate borrowings that may be grouped into a certain lexical series on the basis of shared meaning and the recurrence of a structural element; and the need for new nominations as a tribute to fashion, prestige, or the desire to enhance one’s authority in the eyes of others. The second group is extralinguistic factors: economic; sociopolitical; cultural and everyday-cultural; scientific; and socio-psychological [2, 5–6]. As we see, the author employs two terms to denote linguistic and non-linguistic determinants namely, *linguistic* and *extralinguistic causes of borrowing*.

P. Selihei, in turn, proposes focusing only on the key factors influencing the penetration of borrowed words, grouping them as follows: (1) foreign terminology is international and conventional among foreign specialists; Ukraine views itself as part of Europe, is catching up with developed countries in the spheres of economy and culture, adopts the scientific and technological achievements of Western nations, and has access to modern information technologies; (2) the tendency toward conciseness and single-word nomination: speakers prefer to express a concept by means of one borrowed term rather than through a lengthy indigenous expression, concentrating the necessary meaning in a single word, from which further single-word derivatives can also be formed; (3) the foreign word is monosemous, its semantics are more

concrete and clearly delineated, it specifies an existing concept and introduces a new semantic nuance that is difficult or impossible to convey by a native equivalent; (4) aesthetic or ethical considerations; (5) foreign words also spread rapidly when certain social groups become fascinated with the culture of another nation [15, 10–11].

N. Bosak and V. Pecherska [4] distinguish between linguistic (intralinguistic) and non-linguistic (external or extralinguistic) causes of borrowing from one language into another. They argue that linguistic causes are objective in nature; however, they do not occur spontaneously, since they are always determined by such factors as: the intralingual need to name a new object or concept and the absence of a corresponding notion in the cognitive base of the recipient language; the need to differentiate internally related yet nonetheless distinct concepts for the purpose of clarification, which is associated with the polysemy of Ukrainian words; the tendency toward linguistic economy. That is, the replacement of multi word expressions with a single word and a shift in the speaker and listener antinomy in favor of the speaker; the lack of lexemes free of connotative meanings; the striving for novelty and freshness, emotionality and expressiveness against the background of standardized usage; the intention to express a positive or negative connotation that is absent in equivalent units of the recipient language; and the need to specify and further detail a concept.

Non-linguistic causes, in turn, include such factors as: the development of economic and cultural relations between Ukraine and other countries; the influence of stereotypical perceptions of other countries and their lifestyles among ordinary citizens; the use of foreign-origin words by speakers to demonstrate education or distinctiveness, and the perception by recipients of such words as more scholarly, prestigious, or better sounding; the fact that a foreign word becomes more prestigious than its Ukrainian counterpart, its expressive novelty proving attractive and signaling a high level of awareness on the part of the speaker; the prestige of foreign languages and the growing number of Ukrainians who know them; and the use of a foreign word with the aim of “modernizing” the text [4, 43–45].

V. Simonok maintains that the process of borrowing involves an interaction between external and internal linguistic factors. Accordingly, the scholar distinguishes two types of causes of borrowing: extralinguistic (external) and intralinguistic (internal). The external causes include political, economic, and cultural relations between nations, whereas the internal causes encompass the need to clarify or specify certain concepts and to refine or elaborate the meanings of existing words [17, 12]. The emergence of borrowings in contemporary Standard Ukrainian may also be conditioned

by the development of the semantic system of the recipient language: "Words were not only refined but also partially disappeared for various reasons. When the concepts they denoted remain in the conceptual picture of the world, they are replaced by new words taken from the same or other languages. Such borrowings compensate for the lost words" [17, 18]. Among the principal factors contributing to the spread of foreign lexical items in modern Ukrainian, the press should also be highlighted, since it is one of the main channels through which vocabulary is transferred from one language into another.

D. Mazuryk, in turn, also proposes distinguishing between external and internal factors in the expansion of the lexical stock. However, in Mazuryk's view, the primary causes are internal namely, the need to designate a new concept and the desire to assign a new (clearer or more concise) name to a reality of the external world that already has a designation [12, 5].

Of interest is the classification proposed by S. Fedorets, who examines linguistic and extralinguistic causes of borrowing foreign words [21, 4].

According to A. Lomovtsev, two groups of factors play an important role in enriching the lexical stock of contemporary Standard Ukrainian: sociopsychological causes and the frequency of foreign words [9, 100].

O. Styshov identifies the following extralinguistic factors that influence the expansion of the lexicon of modern Ukrainian: the democratization of social life; a substantial weakening of censorship; the status of Ukrainian as an official language; changes in the social structure of Ukrainian society; the practical needs of speakers (self-expression in language); the fashion for certain words; and the search for new expressive means [19, 21–22].

The intensive penetration of Anglicisms into national language systems is an international phenomenon primarily driven by globalization. Globalization presupposes informational openness and, consequently, the informational presence of foreign participants in the communicative process. A visible manifestation of this presence in Ukrainian mass media in recent years has been foreign-language inclusions. That is, units that retain English orthography rather than being transcribed in Ukrainian. Most frequently, these appear as abbreviations or as logos of international corporations. The presence of such units may be qualified as a manifestation of marginal bilingualism; in this case, we are dealing not with borrowing in its classical form, but rather with code-switching is sporadic shifts from Ukrainian to English [1, 191].

There is yet another specific factor in Ukrainian that stimulates the influx of Anglicisms, the use of English-derived lexical units as an alternative to russianisms. Owing to intensified international cultural contacts, the development of tourism, and the internationalization of the media space, the need has increased for naming

foreign cultural realities that lack full analogues in Ukrainian life or that possess a distinctly pronounced national specificity [1, 198].

M. Bondar proposes to divide the principal factors of borrowing into extralinguistic and intralinguistic ones. The author emphasizes that the extralinguistic factors determining the verbal features of modern texts are directly related to the personality of the author (education, character traits, experience of living abroad, the desire to demonstrate erudition and awareness, the aspiration to appear unconventional, a tendency toward affectation, etc.) [3, 8].

On the basis of the factors analyzed above, we propose our own classificatory framework of linguistic and extralinguistic causes of borrowing in contemporary Standard Ukrainian. Extralinguistic factors include: the development of socio-economic relations; political contacts between states, which intensify significantly under conditions of globalization; the influence of other countries' lifestyles; the fashion for foreign words; speakers' aesthetic and ethical attitudes; the achievements of foreign countries in specific spheres of public and social activity; the transmission of cultural values; multilingualism; the conditions in which modern Ukrainian functions; shifts of a communicative-pragmatic nature; the prestige of Romance and Germanic languages; stereotypical perceptions of Great Britain, the United States, Germany, Italy, Spain, France, and others among ordinary citizens; and the use of foreign-origin words as a means of demonstrating education or distinctiveness.

As we can see, in recent year borrowings have entered the language from various spheres of human activity, and this has been conditioned by changes in sociopolitical circumstances and by the emergence of new realities for which Ukrainian either lacked adequate designations or for which existing designations, for various reasons, no longer satisfied speakers [21].

Thus, changes in the sociopolitical, governmental, and economic structure of Ukraine, the transformation of dominant forms of ownership, and scientific and technological progress. All these ongoing processes, regardless of their positive or negative significance for Ukrainian society, continue to stimulate the borrowing of new lexical items [2, 11].

The current state of Ukrainian at the beginning of the twenty-first century is characterized by extremely active borrowing processes involving large layers of vocabulary from different domains of social life. Entire lexical series that are typologically uniform are also being borrowed (for example, from English: hamburger, cheeseburger, kok-burger; yogurt, frugurt, apigurt, emigurt; clip-maker, image-maker, news-maker, hit-maker, play-maker) [18]. This leads to a transition from quantity to quality: within such lexical clusters, structural elements begin to be distinguished, and the

meanings of their segmented components become increasingly regularized.

Anglicisms are actively penetrating the socio-economic sphere. In particular, the thematic group of borrowings labeled “Economics” contains numerous lexical items that have been transferred from English. Many of them have already entered active usage and are frequently employed by ordinary speakers without requiring explanation, for example: Ukr. дилер – Eng. *dealer* (Ukrainian equivalent: *посередник* ‘intermediary’); Ukr. маркетинг – Eng. *marketing* (Ukrainian equivalent: *торгівля* ‘trade’); Ukr. тендер – Eng. *tender* (Ukrainian equivalent: *конкурс* ‘competition’); Ukr. інвестор – Eng. *investor* (Ukrainian equivalent: *покровитель* ‘patron’); Ukr. дефолт – Eng. *default* (Ukrainian equivalent: *невплата* ‘non-payment’); Ukr. трейдер – Eng. *trader* (Ukrainian equivalent: *торговець* ‘merchant’); Ukr. брокер – Eng. *broker* (Ukrainian equivalent: *посередник* ‘intermediary’); Ukr. дисконт – Eng. *discount* (Ukrainian equivalent: *знижка* ‘reduction, discount’); Ukr. менеджер – Eng. *manager* (Ukrainian equivalents: *розпорядник, заступник, адміністратор, управитель* ‘administrator, supervisor, manager’) [18], etc.

However, a significant number of borrowed lexemes are new and denote new phenomena, objects, and concepts in the socio-economic sphere, and therefore are often incomprehensible to people whose professions are not related to finance, economics, or business. Nevertheless, the mass media widely use such economic and financial lexemes of a terminological nature as: Ukr. мерчендайзер – Eng. *merchandiser* (instead of the Ukrainian – *торговець* ‘seller’), Ukr. хедхантинг – Eng. *headhunting* (instead of the Ukrainian – *перемаювання спеціаліста* ‘recruitment poaching’), Ukr. інвойс – Eng. *invoice* (instead of the Ukrainian – *рахунок* ‘bill’), Ukr. ф’ючерс – Eng. *futures* (instead of the Ukrainian – *біржовий терміновий контракт* ‘exchange forward contract’), Ukr. франчайзинг – Eng. *franchising* (instead of the Ukrainian – *пільга* ‘privilege’), Ukr. аутсорсинг – Eng. *outsourcing* (instead of the Ukrainian – *субпідряд* ‘subcontracting’), Ukr. фандрейзинг – Eng. *fundraising* (instead of the Ukrainian – *збір коштів* ‘collection of funds’), etc., which require additional explanation [18].

Among new borrowed words, many are incomprehensible to ordinary speakers, as they belong to the professional vocabulary of IT specialists [5]. Consequently, the language of mass media frequently employs Anglicisms that also lack Ukrainian equivalents, for example: Ukr. адаптер – Eng. *adapter*, Ukr. плоттер – Eng. *plotter*, Ukr. каттер – Eng. *cutter*, Ukr. лептоп – Eng. *laptop*, Ukr. софтвер – Eng. *software*, Ukr. десктоп – Eng. *desktop*, Ukr. чипсет – Eng. *chipset*.

The adaptation of Anglicisms related to scientific and technological development reflects a tolerant atti-

tude of one linguistic community toward other linguistic cultures and civilizations. We argue that the indicator of “linguistic tolerance” plays a crucial role in the contemporary global intercultural space. Anglicisms are typically used in everyday speech by young people who possess some knowledge of English. However, even this demographic does not always fully understand the borrowed terms. As contemporary sociological studies note, in discussing current societal trends, a 25-year-old English-speaking individual may assert that *downshifting* refers to a modern lifestyle trend involving retreat into nature or the countryside and a rejection of contemporary material benefits. In Ukrainian mass media, the lexeme *downshifting* is most often used to describe the relocation of people from cities to villages. In reality, however, *downshifting* refers to mitigating the negative effects of active professional life on personal well-being, simplifying one’s lifestyle, and renouncing material goods. Older generations generally do not understand such borrowings, except perhaps those for whom English is a professional requirement [16, 18].

At present, English-language expansion is a concern for all those committed to the preservation of their native tongue. The Anglicization of nearly all the world’s languages threatens natural linguistic diversity, which scholars consider “a significant and harmful ecological disaster of our time” [4, 470]. Moreover, the English language has become a marker of prestige, and its use in one’s own speech is socially valued.

Possession of an international lexical repertoire demonstrates a speaker’s adaptation to contemporary society. At the same time, scholars note the excessive use of Anglo-Americanisms and the preference for foreign words over Ukrainian equivalents [1].

Recently, new borrowings have emerged in the Ukrainian language, such as *insider* (a person with access to non-public, valuable information), *messenger* (an instant messaging application), *renovation* (renewal), *hosting* (a service for website placement on the Internet), and *rebranding* (an active marketing strategy) [6].

Possession of an international lexical repertoire by contemporary Ukrainians reflects their adaptation to the modern globalized world. In this context, foreign influence under conditions of globalization undoubtedly plays a positive role in enriching the Ukrainian language with new vocabulary. At the same time, scholars note the excessive use of Americanisms by modern Ukrainians, with a preference for foreign words over their Ukrainian equivalents. Similar phenomena occurred historically; for example, in the late eighteenth and early nineteenth centuries, French and German were prevalent among the aristocracy. Contemporary journalists, politicians, and cultural figures continue to follow this tradition, regularly employing foreign words and expressions such as *billboard* (Eng. *billboard* –

advertising sign), *bitcoin* (Eng. *bitcoin* – a payment system and its unit of account), *cashback* (Eng. *cash back* – money returned to a buyer), *coworking* (Eng. *coworking* – shared workspace), *coaching* (Eng. *coaching* – instruction, training), *lifehack* (Eng. *life hacking* – useful tip), *mainstream* (Eng. *mainstream* – dominant trend in a field at a given time), *message* (Eng. *message* – communication), and *trend* (Eng. *trend* – tendency) [18, 137].

According to V. Kolesov, the language is experiencing a process of “barbarization,” which he defines as “the saturation of the language with barbarisms and foreign words that do not enrich it but merely duplicate words already existing in the language. This phenomenon threatens to deprive us of one of the most important tools of intellectual and creative activity: the literary language of the nation” [9, 81]. Among the factors influencing the intensity of English borrowings in the language of mass media are the expansion of intercultural contacts, increased information exchange, and the need to regulate new types of human activity. The use of English vocabulary in everyday communication has become not only habitual but also prestigious. Native Ukrainian speakers, often unconsciously, contribute to the increasing role of English while undervaluing their own language. This trend poses a direct threat to national culture and the Ukrainian language. Scholars recognize the negative impact of foreign vocabulary as it penetrates everyday Ukrainian communication.

Conclusions. Not all spheres of human activity are equally receptive to borrowings from the English language. This primarily depends on the specifics of communication within a particular social environment and its participants. Consequently, certain areas of language use are more or less susceptible to the influence of foreign vocabulary.

The functioning of Anglicisms in mass-media discourse is determined by the conditions of communication, the goals and intentions of the sender and receiver, and their background knowledge. The intensity of the adoption and adaptation of English borrowings is influenced by a combination of linguistic and extralinguistic factors, as well as by the role of English in intercultural communication. These factors are decisive in determining how quickly a foreign word is assimilated, what function it performs in the lives of native speakers, in which domains it becomes entrenched, and why speakers may prefer foreign vocabulary even when synonymous Ukrainian words exist.

Analysis of empirical material shows that Anglicisms used in the media are not always fully integrated into the lexical-semantic system of Ukrainian. In many cases, this is due to factors such as the retention of the original orthography, the transition of foreign vocabulary into jargon, the presence of synonymous words in Ukrainian, irregular usage of a lexical item, and the prestige associated with using Anglicisms, which high-

lights the speaker’s level of knowledge and draws attention to them.

On the one hand, the numerous Anglicisms and Americanisms incorporated into Ukrainian reflect natural processes of integration and the intensification of economic, political, cultural, and social ties between Ukraine and other countries. On the other hand, however, in the pursuit of everything foreign and the desire to imitate Western models, there is a risk of losing national distinctiveness, including linguistic identity. Language reflects a way of life and a worldview, and this can sometimes result in reduced interest in one’s native language and culture.

Language is living and dynamic, and linguistic changes are natural. Nevertheless, wherever Ukrainian equivalents exist, it is advisable to avoid unnecessary foreign elements and not to follow trends blindly. Language ecology should form the basis of state language policy, particularly in education and mass media. Language is what unites Ukrainian society today. Our cohesion depends on a shared language, but only if it lives, develops, and enriches itself in accordance with linguo-ecological principles, which remain a subject for further scholarly research.

REFERENCES

1. Azhniuk, B.M. (2008). Anhlizmy v suchasni ukrainiskii, rosiiskii i cheski movakh. [Anglicisms in modern Ukrainian, Russian and Czech languages]. *Movoznavstvo*. No. 2–3, pp. 190–207. [in Ukrainian].
2. Arkhypenko, L.M. (2005). Inshomovni leksychni zapozychennia v ukrainiskii movi: etapy i stupeni adaptatsii (na materialii anhlitsyzmiv u presi kintsia XX – pochatku XXI st.) [Foreign lexical borrowings in the Ukrainian language: stages and degrees of adaptation]. *Ukrainian Language*. Kharkiv, 314 p. [in Ukrainian].
3. Bondar, M.V. (2004). Aktyvni leksyko-semantychni protsesy v movi khudozhnoi prozy kintsia XX – pochatku XXI st. [Active lexical-semantic processes in the language of literary prose of the late 20th – early 21st centuries]. *Extended abstract of candidate’s thesis*. Kyiv, 19 p. [in Ukrainian].
4. Bosak, N.F. & Pecherska, V.A. (2005). Prychyny poiavy zapozychen-anhlitsyzmiv v ukrainskykh ZMI. Leksyko-hramatychni innovatsii v suchasnykh slovianskykh movakh [Reasons for the emergence of borrowings-anglicisms in the Ukrainian media. Lexico-grammatical innovations in modern Slavic languages]. *Materialy II Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii, Dnipropetrovsk, 14–15 kvitnia 2005 r.* – Proceedings of the II International Conference, Dnipropetrovsk, April 14–15, 2005 (Ed.). T.S. Prystaiko. Dnipropetrovsk, pp. 43–45. [in Ukrainian].
5. Vakulenko, M.O. (2015). Ukrainska terminolohiia: kompleksnyi linhvistychnyi analiz: monohrafiia. [Ukrainian terminology: a comprehensive linguistic analysis]. Ivano-Frankivsk: Foliant, 361 p. [in Ukrainian].
6. Vilnyi tlumachnyi slovnyk Ukrainskoi movy [Free explanatory dictionary of the Ukrainian language]. Available at: <http://sum.in.ua/> [in Ukrainian].
7. Zhluktenko, Yu.A. (1996). Yazykovi kontakty [Language contacts]. *Problems of interlinguistics*. Kyiv, 135 p. [in Ukrainian].

8. Kunch, Z. & Kharchuk, L. (2016). Polisemiia v ukrainskii elektroenerhetychnii terminolohii. [Polysemy in Ukrainian electrical energy terminology]. *Bulletin of the National University "Lviv Polytechnic", series "Problems of Ukrainian Terminology"*. No. 842, pp. 77–85. [in Ukrainian].
9. Lomovtseva, A. (2003). Novitni anhlytsyzy v ukrainskii movi i problema leksychnoi variantnosti. [The latest Anglicisms in the Ukrainian language and the problem of lexical variation]. *Ukrainian Language*. No. 1, pp. 96–102. [in Ukrainian].
10. Lenets, K. V. (1988). Leksychni zminy ta yikh vidobrazhennia v movi suchasnoi presy. [Lexical changes and their reflection in the language of the modern press]. *Movoznavstvo*. No. 6, pp. 41–46. [in Ukrainian].
11. Losiev, I.V. (1995). Istorii i teoriia svitovoi kultury. Yevropeiskyi kontekst [History and Theory of World Culture. European Context]. *Study guide for students of higher educational institutions*. Kyiv, 224 p. [in Ukrainian].
12. Mazuryk, D.V. (2002). Innovatsiini protsesy v leksytsii suchasnoi ukrainskoi literaturnoi movy (90-ti roky XX st.) [Innovative processes in the vocabulary of the modern Ukrainian literary language (1990s)]. Extended abstract of candidate's thesis. Lviv, 21 p. [in Ukrainian].
13. Nechui-Levytskyi, I. (1912). Kryve dzerkalo ukrainskoi movy. Novi povisti y opovidannia. [The Crooked Mirror of the Ukrainian Language. New Stories and Tales]. Kyiv, Vol. 8. pp. 317–412. [in Ukrainian].
14. Radu, A. (2013). Movna ekolohiia: napriamy ta problemy doslidzhennia. [Language ecology: research directions and problems]. *Humanities Education in Technical Higher Educational Institutions*. No. 27, Kyiv, pp. 191–197. [in Ukrainian].
15. Semchynskyi, S.V. (1974). Semantychna interferentsiia mov [Semantic language interference]. Kyiv, 253 p. [in Ukrainian].
16. Serbenska, O. (2002). Suchasna ukrainska terminohrafiia i problemy ekolohii movy [Modern Ukrainian terminology and problems of language ecology]. *Bulletin of the National University "Lviv Polytechnic", series "Problems of Ukrainian Terminology"*. No. 453. pp. 17–20. [in Ukrainian].
17. Slovnyk inshomovnykh sliv (2000). [Dictionary of foreign words]. (Ed.). S.M. Morozova, L.M. Shkaraputy. Kyiv, 656 p. [in Ukrainian].
18. Slovnyk ukrainskoi movy: v 20-t (2010). [Dictionary of the Ukrainian Language in 20 Volumes]. Kyiv, Vol 3. 911 p. [in Ukrainian].
19. Styshov, O.A. (2003). Ukrainska leksyka kintsia KhKh st. (na materialii movy zasobiv masovoi informatsii). [Ukrainian vocabulary of the late 20th century (based on the language of the mass media)]. Kyiv, 388 p. [in Ukrainian].
20. Farion, I. (2000). Anhlomovnyi nastup v ukrainskii diisnosti [The Anglophone Offensive in Ukrainian Reality]. *Suchasnist*. No. 3. pp. 150–157. [in Ukrainian].
21. Fedorets, S.A. (2005). Anhliiski zapozychennia v movi suchasnoi ukrainskoi reklamy [English borrowings in the language of modern Ukrainian advertising]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv, 18 p. [in Ukrainian].
22. Sherekh, Yu. (1951). Narys suchasnoi ukrainskoi literaturnoi movy [An outline of the modern Ukrainian literary language]. Miunkhen, 402 p. [in Ukrainian].
23. Tymkova, V. & Manzhos, E. (2025). Traditional stereotypes of speech etiquette in the framework of the Ukrainian outlook. *Youth & market*, No. 1 (233), pp. 156–162 [in English].

Стаття надійшла до редакції: 13.01.2026
Прийнято до друку: 24.02.2026
Опубліковано: 23.03.2026



“Навчання починається з діяльності”.

Йоганн Генріх Песталоцці
швейцарський педагог

“Навчати – це ще не означає виховувати; виховання можливе лише тоді, коли дитина сама стає співучасником навчання”.

Адольф Дістервег
німецький педагог-демократ

“Справжня любов до дітей – це вимогливість до них”.

Василь Сухомлинський
український педагог

“Розширювати свої знання можна тільки тоді, коли дивишся прямо в очі власному незнанню”.

Костянтин Ушинський
український педагог



Тетяна Суржук, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії і методик початкової освіти
Рівненського державного гуманітарного університету

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2104-0015>

Людмила Бісовецька, кандидат філологічних наук, доцент
кафедри теорії і методик початкової освіти
Рівненського державного гуманітарного університету

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0318-5963>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ТЕАТРАЛІЗАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

У статті розглянуто особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів до реалізації завдань театралізації в освітньому процесі. Виявлено, що навчальна дисципліна “Театралізація на уроках в початковій школі” є інтегрованою за своєю суттю, вона спирається на знання й навички не лише з мовно-літературної освітньої галузі, а й мистецької, технологічної тощо. Дисципліна є важливим складником професійної підготовки вчителя, оскільки забезпечує перехід від репродуктивного навчання до продуктивного. Вона готує вчителя, здатного до творчої самореалізації та впровадження інноваційних ігрових технологій у сучасний освітній процес.

Ключові слова: майбутні вчителі початкових класів; театралізація; інсценізація; інтеграція; сценічна майстерність; реквізит.

Лім. 8.

Tetiana Surzhuk, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Theory and Methodology of Primary Education Department,
Rivne State University for the Humanities

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2104-0015>

Liudmyla Bisovetska, Ph.D. (Philology), Associate Professor of the
Theory and Methodology of Primary Education Department,
Rivne State University for the Humanities

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0318-5963>

PREPARING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO IMPLEMENT THEATRICALISATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The article discusses the peculiarities of training future primary school teachers to implement theatricalisation tasks in the educational process. It has been found that the academic discipline “Theatricalisation in Primary School Lessons” is integrated in nature, relying on knowledge and skills not only in the field of language and literature education, but also in the arts, technology, etc. Discipline is an important component of teacher training, as it ensures the transition from reproductive to productive learning.

It has been determined that the role of the discipline “Theatricalisation in Primary School Lessons” in the training of future specialists is manifested in the following aspects: 1) the formation of communicative competence; 2) mastery of integrated teaching methods; 3) the development of emotional intelligence; 4) tools for inclusion; 5) stimulation of students’ cognitive activity. It has been established that practical classes should include: training in acting and stage skills; staging; integration of different subjects; working with puppets and props; and lesson direction.

It has been determined that the creative work of higher education students within the discipline of “Theatricalisation in Primary School Lessons” is aimed at developing the methodological and practical skills of future teachers. The main types of such work include: methodological developments; practice-oriented (artistic and design) work; performance and creative tasks; acting sketches; creative completion of a work: use of media technologies. These types of work ensure that future teachers are prepared to use theatre pedagogy as a means of developing students’ emotional intelligence and cognitive processes.

The discipline prepares teachers who are capable of creative self-realisation and the implementation of innovative gaming technologies in the modern educational process.

Keywords: future primary school teachers; dramatisation; staging; integration; stage skills; props.

Постановка проблеми. Театралізація та інсценізація художніх творів є формою креативної роботи із текстом на уроках мовно-літературної освітньої галузі. Прийоми використання різних видів театрального мистецтва на уроках у початковій школі здавна застосовувалися в традиційній вітчизняній методиці навчання літе-

ратурного читання, виховання і розвитку творчих здібностей учнів, проте лише у зв’язку з реформою “Нова українська школа” вони набули широкого вжитку в освітній сфері. Оволодіння майбутніми вчителями початкових класів уміннями реалізовувати завдання змістової лінії, пов’язаної з театралізацією під час вивчення мовно-літературної освіт-

ньої галузі, відкриває перед ними можливості залучення здобувачів освіти до сценічної творчості. Це, зі свого боку, сприяє формуванню в дітей здатностей вільно почувати себе у ситуаціях спілкування, використовувати несловесні засоби комунікації, долати бар'єри неоднозначності або невизначеності мовленнєвої ситуації. Майбутні учителі мають свідомо поставитися до необхідності створення умов для розвитку творчої активності учнів, прилучення їх до театральної культури, формування прояву ініціативи й самостійності, виховання доброзичливості й порозуміння у стосунках з однокласниками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідники освітнього процесу початкової школи обґрунтовують необхідність застосування активного, ігрового, дослідницького, особистісно зорієнтованого, проблемного навчання з метою всебічного розвитку дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь. Використання театралізації, вміння перетворювати та інсценізувати прочитане, створювати власні тексти є успішним поступом у реалізації означеної мети. Проблема театралізації у початковій школі вивчається багатоаспектно. Питанню формування емоційної культури молодших школярів засобами театральної діяльності на уроках мистецтва присвячено праці Т. Борисової [1, 111–122]. О. Бухало [2] висвітлює проблему формування емоційної культури молодших школярів у процесі психолого-педагогічної взаємодії. О. Михайлицька [5] визначає театралізацію як дієвий творчий засіб соціалізації особистості в особистісно орієнтованому освітньому середовищі. Специфіку здійснення естетичного виховання учнів початкових класів, включаючи їх залучення до театральної діяльності, описано в публікаціях таких авторів, як-от: Н. Вітковська, Н. Горобець, Д. Джола, Г. Костюшко, Ю. Сафонова [8], Г. Сирітка, Н. Стихун [6], М. Турчин [7], І. Хижняк [8], М. Тараренко, А. Хрипкова, В. Шацька та А. Щербо.

На допомогу вчителям початкових класів видано два випуски посібника О. Джежелей, А. Ємець, О. Коваленко “Читаємо та граємо в театр” [3], [4]. Посібники містять матеріал, який сприяє формуванню в дітей молодшого шкільного віку навичок виразного читання, культури комунікації на основі розвитку творчих здібностей, залучає дітей і дорослих до цікавої гри в театр. Призначений для класно-урочних занять, гурткової роботи та організації змістовного дозвілля.

Проте зазначені наукові праці присвячені переважно впровадженню театралізації в освітній процес закладів загальної середньої освіти, а підготовка майбутніх учителів початкових класів до реалізації завдань театралізації та інсценізації прочитаного в освітньому процесі залишається поза увагою дослідників.

Мета статті – визначити роль дисципліни “Театралізація на уроках в початковій школі” у професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів, описати конкретні завдання для практичних занять, запропонувати види творчих робіт здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Із впровадженням в освітній процес Державного стандарту початкової освіти і Типових освітніх програм початкової школи з'ясувалося, що “класичних” навчальних предметів педагогічного факультету недостатньо для підготовки фахівців Нової української школи щодо реалізації завдань театралізації та інсценізації прочитаного в освітньому процесі. У початковій школі важливо не тільки навчити дітей читати, писати і рахувати, а й розвивати їхню уяву, емоційність та вміння спілкуватися. Одним із найкращих засобів для цього є театралізована діяльність. А щоб навчити театралізації учнів, треба самим вчителям бути в ній обізнаними.

У контексті значущості підготовки майбутніх учителів початкових класів до реалізації завдань театралізації в освітньому процесі актуальності набувають питання пошуку ефективних способів залучення здобувачів вищої освіти до дослідження прийомів театралізації (інсценування, режисерський коментар, сценічно-ігрові вправи, театральне бачення п'єси тощо), створення ескізів елементів костюмів, декорацій, портретів героїв; музичного оформлення творів; афіш до вистав.

У Рівненському державному гуманітарному університеті навчальна дисципліна “Театралізація на уроках в початковій школі” входить до освітньо-професійної програми підготовки здобувачів ступеня вищої освіти “бакалавр” галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальності Початкова освіта.

Навчальна дисципліна “Театралізація на уроках в початковій школі” є інтегрованою за своєю суттю, вона спирається на знання й навички не лише з мовно-літературної освітньої галузі, а й мистецької, технологічної тощо. Дисципліна є важливим складником професійної підготовки вчителя, оскільки забезпечує перехід від репродуктивного навчання до продуктивного.

Роль дисципліни “Театралізація на уроках в початковій школі” у підготовці майбутнього фахівця проявляється у таких аспектах:

1) формування комунікативної компетентності: здобувачі освіти опановують техніку мовлення, дикцію, жестикуляцію та міміку, що є основними інструментами вчителя для утримання уваги учнів НУШ;

2) володіння методикою інтегрованого навчання: театралізація дозволяє поєднувати мовно-літературну, мистецьку, технологічну та соціальну освітні галузі, що відповідає сучасним стандартам початкової освіти;

3) розвиток емоційного інтелекту: майбутні вчителі вчать розпізнавати емоції та керувати ними, що допомагає у створенні психологічно комфортного середовища та розв'язанні конфліктів у класі;

4) інструментарій для інклюзії: театральні методи (ляльковий театр, рольові ігри) вивчаються як ефективний засіб соціалізації дітей з особливими освітніми потребами;

5) стимулювання пізнавальної активності: вчитель навчається перетворювати сухий навчальний матеріал на захопливу дію, що підвищує мотивацію учнів початкових класів до навчання.

Наведемо приклади конкретних завдань для практичних занять із дисципліни “Театралізація на уроках в початковій школі”, розподілених за напрямками підготовки вчителя:

1. Тренінг ігрової та сценічної майстерності

“Оживлення предметів”: здобувачам освіти пропонується обрати будь-яке шкільне приладдя (пенал, лінійку, ручку) і за допомогою пластики та голосу надати йому характеру. Завдання: розіграти діалог між “хазяйновитим пеналом” та “пустотливими олівцями і ручками”, “педантичною лінійкою” та “неуважним олівцем”. “Емоційне читання”: необхідно прочитати один і той самий уривок тексту з підручника (наприклад, вірш, діалог, правило або умову задачі) з різними підтекстами: як таємницю, як радісну новину, як суворе попередження. Пантомімічні етюди: відтворити без слів процес, описаний у тексті (наприклад, як баба замішує тісто на колобок, розпускається квітка або працює годинниковий механізм).

2. Методика роботи з текстом (Інсценізація)

“Трансформація казки”: взяти відому казку з програми читання, наприклад, “Як пан по-німецькому балакав” і переписати її у формі п’єси (діалоги + ремарки). “Стоп-кадр”: створити “живу картину” до ключового епізоду твору, наприклад, витягання ріпки персонажами. Здобувачі освіти мають заверти в позах персонажів, а “глядачі” – вгадати момент і пояснити мотивацію героїв у цю секунду. “Інтерв’ю з героєм”: один студент грає персонажа твору, наприклад, Котигорошка, інші ставлять йому запитання, на які немає прямої відповіді в тексті, змушуючи “героя” імпровізувати в межах образу.

3. Театралізація на різних уроках (Інтеграція)

На уроках української мови та читання: створити рольову гру “В гостях у Частини Мови”. Завдання: персонаж (наприклад, Іменник) має розповісти про свої ознаки через костюм або специфічну манеру поведінки. На уроках “Я досліджую світ”: підготувати міні-виставу “Подорож краплинки”, “Тваринний світ Полісся” або “Планети Сонячної системи”, де кожен персонаж презентує наукові факти про себе. На уроках мистецтва: намалювати

ескізи декорацій, костюмів, афішу до вистави, запрошення; підібрати пісню, музичний супровід. На уроках технологій: створити декорації, елементи костюмів, ляльки (з паперу, тканини тощо). На уроках математики: розробити сценарій короткої вистави за змістом складної задачі на рух або спільну роботу, де учні самі стають об’єктами (поїздами, цифрами, величинами).

4. Робота з ляльками та реквізитом

“Театр на палицях/пальчиковий театр”: виготовлення найпростіших площинних ляльок для театралізації на уроці. Завдання: провести фрагмент уроку, де пояснення нового матеріалу веде лялька-помічник. Тіньовий театр: постановка епізоду байки чи вірша за допомогою паперових силуетів та джерела світла. “Магічний кошик”: викладач дістає предмет-реквізит (капелюх, окуляри, чарівну паличку), і здобувач освіти має миттєво увійти в образ, якому цей предмет належить, щоб дати дітям інструкцію до уроку.

5. Режисура уроку

Розробка сценарію фрагмента уроку: складання плану-конспекту, де театралізація є не просто розвагою, а методом досягнення навчальної мети (наприклад, введення в тему через появу костюмованого персонажа). Створення “звукової партитури”: озвучити літературний твір за допомогою підручних засобів (шум вітру – папір, тупіт копит – олівці тощо) для розвитку аудіального сприйняття учнів.

Творчі роботи здобувачів вищої освіти в межах дисципліни “Театралізація на уроках в початковій школі” спрямовані на формування методичних та практичних навичок майбутнього вчителя. Основні види таких робіт включають:

1. Методичні розробки

Конспекти театралізованих уроків передбачають створення планів занять для мовно-літературної або мистецької галузей із використанням елементів драматизації. Сценарна майстерність включає розробку власних п’єс, інсценівок за мотивами художніх творів, адаптацію відомих казок для шкільної сцени, створення відомої казки на новий лад. Проекти театральних гуртків охоплюють планування позаурочної діяльності, що охоплює основні режисури та акторської майстерності для дітей.

2. Практико-орієнтовані (художньо-дизайнерські) роботи

Створення реквізиту та декорацій включає розробку ескізів або виготовлення елементів оформлення сцени. Конструювання ляльок передбачає виготовлення персонажів для різних видів театру (пальчикового, настільного, театру на фартухові). Ігродизайн включає створення театральних ігрових ситуацій та дидактичних ігор з елементами театру.

3. Виконавські та творчі завдання

Акторські етюди: виконання вправ на розвиток міміки, жестів, сценічного мовлення та руху. Твор-

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ТЕАТРАЛІЗАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

че завершення твору: представлення фіналу казки чи оповідання у формі малюнка, розповіді або театрального етюду. Використання медіатехнологій: створення відеофрагментів вистав або цифрових презентацій театралізованих проєктів.

Ці види робіт забезпечують готовність майбутнього вчителя до використання театральної педагогіки як засобу розвитку емоційного інтелекту та пізнавальних процесів учнів.

Здобувачі освіти 4 курсу педагогічного факультету денної форми навчання (50 респондентів) відповіли на питання анкети щодо використання театралізації як засобу навчання в початковій школі.

Наведемо приклад питань анкети для студентів 4 курсу: “Театралізація як засіб навчання в початковій школі”

I. Теоретична готовність

1. Наскільки важливим ви вважаєте використання театралізації в початковій школі? (- Дуже важливо для кращого засвоєння матеріалу. - Важливо як допоміжний розважальний елемент. - Не вважаю це обов’язковим, оскільки це забирає багато часу)

2. На яких уроках, на вашу думку, театралізація є найбільш ефективною? Можна обрати кілька варіантів. (- Читання / Українська мова. - Я досліджую світ (ЯДС). - Іноземна мова. - Математика. - Мистецтво.

3. Які форми театралізації вам найбільш відомі? (- Інсценізація казки/оповідання. - Ляльковий театр (пальчиковий, настільний). - Рольова гра (проживання ситуацій). - Пантоміма. - Театралізована гра-драматизація)

II. Практичний досвід (на основі педагогічної практики)

4. Чи використовували ви елементи театралізації під час проходження практики? (- Так, регулярно. - Використовував(ла) кілька разів. - Ні, не використовував(ла))

5. Якщо так, то з якою метою ви її застосовували? (- Для пояснення нового матеріалу. - Для закріплення та узагальнення знань. - Для відпочинку дітей (як фізкультхвилинку або розрядку). - Для розвитку емоційного інтелекту та комунікативних навичок)

6. Як учні реагували на театралізовані завдання? (- З великим ентузіазмом та активністю. - Зацікавилися, але не всі брали участь. - Були пасивними або сприймали це як звичайну гру без навчання.)

7. З якими труднощами ви зіткнулися при підготовці до театралізованого уроку? (- Брак часу на підготовку реквізиту/сценарію.

- Складність у підтримці дисципліни під час гри. - Відсутність необхідного обладнання в класі. - Власна невпевненість в акторських здібностях)

III. Професійні потреби

8. Чи достатньо знань та вмінь ви отримали в університеті для впровадження театралізації? (-Ціл-

ком достатньо. - Отримав(ла) теоретичну базу, але бракує практичних майстер-класів. - Недостатньо, довелося шукати інформацію самостійно)

9. Якої допомоги ви потребуєте як майбутній вчитель для роботи в цьому напрямку? (- Готові збірники сценаріїв для різних уроків. - Відео-приклад проведення таких уроків досвідченими вчителями. - Методичні рекомендації щодо створення декорацій “з підручних матеріалів”)

10. Чи плануєте ви використовувати театралізацію у своїй майбутній професійній діяльності? (- Так, обов’язково. - Іноді, залежно від теми. - Швидше за все, ні)

Близько 85 % (43 студенти) вважає використання театралізації в початковій школі дуже важливою для кращого засвоєння матеріалу, оскільки театралізація є частиною вимог НУШ. Решта 15 % вважає її допоміжним елементом. 100 % респондентів зазначили, що театралізація є найбільш ефективною на уроках читання та мистецтва, 70 % – на уроках іноземної мови та ЯДС, 6 % – на уроках математики. Найбільш відомими формами театралізації 100 % респондентів назвали рольову гру та інсценізацію, 30 % – пантоміму та ляльковий театр через брак практичних навичок роботи з реквізитом.

Понад 75 % студентів зазначили, що застосовували театралізацію під час педагогічної практики з метою розвитку емоційного інтелекту та комунікації, що корелює з фокусом сучасної педагогіки на “soft skills”, 24 % – для закріплення та узагальнення знань. 90 % студентів підтвердили, що учні реагували на театралізовані завдання з великим ентузіазмом, оскільки ігрові методи залишаються провідними у молодшому шкільному віці. При підготовці до театралізованого уроку практиканти зіткнулися з певними труднощами: основною проблемою (70 % відповідей) є брак часу на підготовку реквізиту та сценаріїв, близько 20 % покаржилися на складність утримання дисципліни під час гри (діти стають занадто емоційними).

Близько 65 % студентів зазначили, що в університеті вони отримали хорошу теоретичну базу, але бракує саме “акторських” майстер-класів. Щодо потреб майбутніх вчителів для роботи в цьому напрямі 90 % респондентів проголосувала за готові збірники сценаріїв та відео-приклад уроків, щоб зекономити час на плануванні. Незважаючи на труднощі, 80 % (40 студентів) планують використовувати елементи театралізації, оскільки це один з найкращих способів зацікавити дітей покоління Альфа, а також це підвищує конкурентоспроможність вчителів як інноваторів освіти.

Загалом здобувачі освіти розуміють користь методу театралізації; головною проблемою називають брак часу на підготовку декорацій, а головним запитом є практичні кейси (готові сценарії), щоб не “видумувати велосипед” щоразу перед уроком.

Висновки. Отже, дисципліна “Театралізація на уроках в початковій школі” готує вчителя-фасилітатора, здатного до творчої самореалізації та впровадження інноваційних ігрових технологій у сучасний освітній процес. Перспективу дослідження вбачаємо в аналізі вербальних і невербальних засобів для створення образу персонажа на сцені.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисова Т.В. Формування емоційної культури молодших школярів засобами театральної діяльності на уроках мистецтва. *Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць*. Вип. 29 (2–2020). Київ: Міленіум, 2020. С. 111–122.

2. Бухало О.Л. Формування емоційної культури молодших школярів у процесі психолого-педагогічної взаємодії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07. Харків: ХНПУ ім. Г. Сковороди, 2011. 21 с.

3. Держелей О.В., Ємець А.А., Коваленко О.М. Читасмо та граємо в театр. Перший випуск. 1–4 класи. Київ: Ранок, 2019. 80 с.

4. Держелей О.В., Ємець А.А., Коваленко О.М. Читасмо та граємо в театр. Другий випуск. 1–4 класи. Київ: Ранок, 2019. 80 с.

5. Михайлицька О.С. Театралізація як дієвий творчий засіб соціалізації особистості в особистісно орієнтованому освітньому середовищі. *Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах нової української школи: електронний збірник науково-методичних матеріалів конференції* (Житомир, 15 травня 2019 р.). Житомир, 2019. URL: <https://conf.zippo.net.ua/?p=323> (дата звернення: 08.01.2026).

6. Стихун Н.В. Тенденції розвитку професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва у практиці роботи сучасних вітчизняних шкіл. *Освітлогічний дискурс*. 2017. № 1–2. С. 212–226.

7. Турчин Т.М. Театральне мистецтво в практиці сучасної початкової школи. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2021. № 2. С. 57–63.

8. Хижняк І., Сафонова Ю. Наукові засади застосування театралізації на уроках літературного читання в початковій школі. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2023. № 1(103). С. 218–228.

REFERENCES

1. Borysova, T.V. (2020). Formuvannia emotsiinoi kul-

tury molodshykh shkoliariv zasobamy teatralnoi diialnosti na urokakh mystetstva [Forming the emotional culture of younger schoolchildren through theatrical activities in art lessons]. *Pedagogical education: theory and practice: collection of scientific papers*. Vol. 29 (2–2020). Kyiv, pp. 111–122. [in Ukrainian].

2. Bukhalo, O.L. (2011). Formuvannia emotsiinoi kultury molodshykh shkoliariv u protsesi psykhologo-pedahohichnoi vzaiemodii [Formation of emotional culture in younger schoolchildren in the process of psychological and pedagogical interaction]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv, 21 p. [in Ukrainian].

3. Dzhzhelyei, O.V., Yemets, A.A. & Kovalenko, O.M. (2019). Chytaiemo ta hraiemo v teatr [Reading and playing theatre]. First edition. Grades 1–4. Kyiv, 80 p. [in Ukrainian].

4. Dzhzhelyei, O.V., Yemets, A.A. & Kovalenko, O.M. (2019). Chytaiemo ta hraiemo v teatr [Reading and playing theatre]. Second edition. Grades 1–4. Kyiv, 80 p. [in Ukrainian].

5. Mykhailiyska, O.S. (2019). Teatralizatsiia yak diievyi tvorchyi zasib sotsializatsii osobystosti v osobystisno oriento-vanomu osvithnomu seredovyshchi [Theatricalisation as an effective creative tool for socialisation of the individual in a person-oriented educational environment]. *Pedagogical education: theory and practice: collection of scientific papers*. Zhytomyr. Available at: <https://conf.zippo.net.ua/?p=323> (Accessed 08 Jan. 2026). [in Ukrainian].

6. Stykhun, N.V. (2017). Tendentsii rozvytku profesiinoi maisternosti vchytelia zasobamy teatralnoho mystetstva u praktytsi roboty suchasnykh vitchyznianskykh shkil [Trends in the development of teachers' professional skills through theatrical arts in the practice of modern domestic schools]. *Educological discourse*. No. 1–2, pp. 212–226. [in Ukrainian].

7. Turchyn, T.M. (2021). Teatralne mystetstvo v praktytsi suchasnoi pochatkovoї shkoly [Theatrical art in the practice of modern primary school]. *Research Notes. Series “Psychology and Pedagogy Research” (Nizhyn Mykola Gogol State University)*. No. 2, pp. 57–63. [in Ukrainian].

8. Khyzhniak, I. & Safonova, Yu. (2023). Naukovi zasady zastosuvannia teatralizatsii na urokakh literaturnoho chytannia v pochatkoviї shkoli [Scientific basis for the use of dramatisation in literary reading lessons in primary school]. *Humanization of the educational process*. No 1(103), pp. 218–228. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 19.01.2026

Прийнято до друку: 24.02.2026

Опубліковано: 23.03.2026



“Навчати – означає запалювати. Але палати може лише той, хто сам охоплений вогнем”.

*Тригорій Сковорода
український філософ, педагог*

“Навчати – це двічі вчитися”.

*Жозеф Жубер
французький письменник*



РОЛЬ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 377:376:37.091.3:004.9

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351455>

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

РОЛЬ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано роль цифрової компетентності як ключового чинника забезпечення інклюзивного освітнього середовища закладів професійної освіти. Визначено сутність цифрової компетентності та її педагогічний потенціал у забезпеченні доступності й персоналізації навчання. Проаналізовано бар'єри формування цифрової компетентності та окреслено напрями підвищення її ефективності. Практичні аспекти інтеграції цифрових і інклюзивних підходів розглянуто на прикладі діяльності Вищого професійного училища № 7 м. Калуш Івано-Франківської області. Доведено, що цифрова компетентність виступає системоутворювальним педагогічним механізмом реалізації інклюзії у професійній освіті.

Ключові слова: цифрова компетентність; інклюзивне освітнє середовище; професійна освіта; цифрові технології; безбар'єрність; інклюзія; цифрова освіта; педагогічні інновації; сучасні освітні технології; інтерактивне навчання.

Лім. 15.

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

THE ROLE OF DIGITAL COMPETENCE IN ENSURING AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

The article substantiates the role of digital competence as a system-forming factor in ensuring an inclusive educational environment in vocational education institutions in the context of digitalization and social transformations. The importance of digital competence as a pedagogical resource that ensures the accessibility, adaptability, and personalization of the educational process for learners with different educational needs is highlighted. Scientific approaches to defining the essence of digital competence and an inclusive educational environment are analyzed, and their content is clarified in the context of vocational education. It has been determined that digital competence is an integrative characteristic of the personality of a teacher and a learner, combining knowledge, skills, abilities, value orientations, and motivational attitudes towards the effective, safe, and responsible use of digital technologies.

The article reveals the peculiarities of developing digital competence as a tool for an inclusive educational environment, which involves the use of adaptive educational platforms, assistive technologies, digital simulators, multimedia resources, and universal design principles in education. The main problems and barriers are outlined, including unequal access to digital resources, insufficient digital training of teachers, a shortage of adapted educational content, and a lack of systematic methodological recommendations.

Ways to improve the effectiveness of digital competence development in an inclusive environment are proposed, including updating the content of educational programs, developing digital infrastructure, implementing teacher training programs, and creating inclusive digital content. The practical significance of the study is illustrated by the example of Higher Vocational School No. 7 in Kalush, Ivano-Frankivsk region, where the creation of a media library, participation in STEAM projects, integration with the business environment, and modernization of training and practical centers contribute to the formation of digital competence and the development of an inclusive educational space.

Keywords: digital competence; inclusive educational environment; vocational education; digital technologies; accessibility; inclusion; digital education; pedagogical innovations; modern educational technologies; interactive learning.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку системи професійної освіти в Україні характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими цифровізацією суспільства, євроінтеграційними прагненнями держави, а також викликами, пов'язаними

з воєнним станом, міграційними процесами та зростанням кількості осіб з особливими освітніми потребами. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема створення інклюзивного освітнього середовища, яке забезпечує рівний доступ до якісної професійної освіти для всіх здобувачів,

РОЛЬ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

незалежно від їхніх фізичних, когнітивних, соціальних чи культурних особливостей. Інклюзивність освітнього простору передбачає не лише адаптацію матеріально-технічної бази та освітніх програм, але й готовність педагогічних працівників ефективно використовувати цифрові технології для персоналізації навчання, комунікації та підтримки здобувачів освіти. У цьому контексті цифрова компетентність педагогів і здобувачів освіти постає як ключовий чинник забезпечення доступності, гнучкості та ефективності освітнього процесу.

Разом із тим практика функціонування закладів професійної освіти засвідчує наявність низки суперечностей між потребою впровадження інклюзивних підходів та недостатнім рівнем сформованості цифрової компетентності учасників освітнього процесу, обмеженістю цифрових ресурсів, нерозвиненістю методичного забезпечення використання цифрових інструментів для підтримки інклюзії. Часто цифрові технології застосовуються фрагментарно, без системного педагогічного проектування та орієнтації на потреби різних категорій здобувачів освіти, що знижує їх потенціал як засобу інклюзивної трансформації освітнього середовища. Це зумовлює необхідність наукового осмислення ролі цифрової компетентності у формуванні інклюзивного освітнього середовища закладів професійної освіти, визначення її структурних компонентів, педагогічних умов розвитку та механізмів інтеграції цифрових технологій у практику інклюзивного навчання.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема цифрової компетентності як ключової умови модернізації освіти та формування цифрового освітнього середовища широко висвітлена у працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Теоретико-методологічні засади цифрової трансформації освіти, розвитку цифрових освітніх середовищ, підготовки педагогів до використання цифрових технологій та формування безпечного цифрового простору розглядають В. Биков, Т. Близнюк, О. Будник, С. Борисюк, Л. Гаврілова, І. Гончарова, Р. Гуревич, А. Гуржій, М. Жалдак, М. Кадемія, Т. Качак, Т. Койчева, М. Лещенко, С. Литвинова, О. Мирошниченко, Н. Морзе, О. Овчарук, О. Пінчук, М. Пригодій, О. Соколюк, О. Спирін, Я. Топольник, С. Толочко, Т. Цегельник, О. Цюняк, М. Шишкіна та ін. Окремі аспекти структури й компонентів цифрової компетентності, її ролі в професійній підготовці та освітньому процесі розкрито у працях С. Алексєєвої, В. Басараба, В. Іванової, В. Овдійчук, Т. Павлиш, М. Рогів, О. Терещенко, І. Федосової, О. Федотової, М. Швардак, І. Шевченко та ін., які наголошують на інтегративному характері цифрової компетентності та її значенні для забезпечення доступності, гнучкості та персоналізації навчання.

Значний масив наукових досліджень присвячено проблемі соціальної інклюзії, інклюзивної освіти та створення інклюзивного освітнього середовища. Теоретичні та прикладні аспекти соціальної інклюзії, рівного доступу до освітніх ресурсів, подолання соціального виключення та дискримінації висвітлюють М. Бойченко, Г. Давиденко, Н. Єсіна, Л. Кожура, Ю. Найда, М. Нестерова, О. Оржель, Т. Перегудова, О. Петроє, Л. Потапюк, Г. Слозанська, О. Стрельникова, Л. Ткаченко, С. Цимбалюк, Н. Шофолова та ін. Питання інклюзивного освітнього середовища у професійній освіті розкривають В. Козуля, І. Малишевська, О. Пищик, які підкреслюють необхідність інтеграції педагогічних, соціальних та технологічних компонентів інклюзії. Разом із тим аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема інтеграції цифрової та інклюзивної складових у межах єдиного педагогічного механізму залишається недостатньо розробленою, особливо в контексті професійної освіти.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та практичному аналізі ролі цифрової компетентності як ключового чинника забезпечення інклюзивного освітнього середовища закладів професійної освіти, визначенні її сутності, структури та педагогічного потенціалу в контексті цифровізації та інклюзивного розвитку освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Розвиток сучасного суспільства в умовах цифровізації та утвердження інклюзивних цінностей зумовлює необхідність переосмислення ролі освіти як ключового інституту соціальної інтеграції, професійної підготовки та формування конкурентоспроможної особистості. Перехід людства до нової світоглядної парадигми, в основі якої лежать ідеї рівності, доступності та недискримінації, закріплені у статутних документах Організації Об'єднаних Націй та Всесвітній декларації про права людини, актуалізує питання створення таких освітніх умов, за яких кожна людина, незалежно від її індивідуальних особливостей, соціального статусу чи стану здоров'я, матиме можливість повноцінно реалізувати свій потенціал. У цьому контексті особливого значення набуває система професійної освіти, оскільки саме вона забезпечує підготовку фахівців, здатних ефективно функціонувати в умовах сучасного ринку праці та цифрової економіки. Формування інклюзивного освітнього середовища в закладах професійної освіти потребує не лише нормативно-правового забезпечення, а й наявності ефективних інструментів його практичної реалізації, серед яких провідне місце посідає цифрова компетентність усіх учасників освітнього процесу. Вона стає своєрідним посередником між технологічними можливостями сучасного світу та реальними освітніми потребами здобувачів освіти, зокрема тих, які належать до вразливих соціальних

груп або мають особливі освітні потреби.

Важливим підґрунтям для розуміння сутності безбар'єрності в освітньому просторі є "Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року", схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 р. № 366. У цьому документі метою визначено "створення безперешкодного середовища для всіх суспільних груп, забезпечення рівних можливостей кожній людині реалізовувати свої права, отримувати послуги на рівні з іншими шляхом інтегрування фізичної, інформаційної, цифрової, суспільної, громадянської, економічної та освітньої безбар'єрності до всіх сфер державної політики" [9]. Реалізація зазначених положень у сфері професійної освіти передбачає активне впровадження цифрових технологій, розвиток цифрових компетентностей педагогічних працівників і здобувачів освіти, а також створення доступних цифрових освітніх ресурсів і сервісів для осіб з різними освітніми потребами.

Проблематика цифровізації закладів професійної освіти широко представлена у працях сучасних науковців. Так, Т. Павлиш, В. Басараб, О. Терещенко та М. Рогів акцентують увагу на тому, що "цифровізація сприяє забезпеченню більш доступної і гнучкої освіти, навчанню у будь-який час та з будь-якого місця, збільшенню інтерактивності і залученості студентів до навчання, а також ефективнішому застосуванню ресурсів закладу" [11, 107]. Така позиція підтверджує, що цифрові технології можуть виступати потужним інструментом забезпечення інклюзії в освітньому середовищі, оскільки вони розширюють можливості доступу до освітніх ресурсів, забезпечують персоналізацію освітнього процесу та сприяють формуванню індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти.

Насамперед доцільно зосередити увагу на сутності поняття "цифрова компетентність" як базової категорії дослідження. Відповідно до Концепції розвитку цифрових компетентностей, схваленої Кабінетом Міністрів України 3 березня 2021 року, цифрова компетентність визначається як "динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, інших особистих якостей у сфері інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність із використанням таких технологій" [6]. Такий підхід дозволяє розглядати цифрову компетентність як багатовимірну характеристику особистості, що охоплює не лише технічні навички, але й когнітивні, мотиваційні та соціальні аспекти діяльності в цифровому середовищі.

Науковці І. Шевченко, І. Федосова, О. Федотова наголошують, що цифрова компетентність перед-

бачає "інтеграцію таких компонентів, як інформаційна грамотність, комунікаційна взаємодія в цифровому середовищі, створення цифрового контенту, безпека та відповідальна поведінка в цифровому просторі, а також подолання технічних і змістових проблем у процесі навчання" [15, 6]. Такий комплексний підхід до структурування цифрової компетентності дозволяє визначити її як ключову передумову ефективної участі суб'єктів освітнього процесу в цифровізованому інклюзивному середовищі.

У цьому контексті слушною є позиція М. Швардак та В. Іванової, які підкреслюють, що формування цифрової компетентності у майбутніх фахівців є процесом, який передбачає "не лише засвоєння знань і навичок у сфері цифрових технологій, але й розвиток цифрового мислення, а також інтеграцію цифрових практик у навчальну та майбутню професійну діяльність" [14, 1057]. У контексті професійної освіти це означає необхідність цілеспрямованого педагогічного проектування освітнього процесу з урахуванням цифрових технологій як засобу професійної підготовки та інклюзивної підтримки здобувачів освіти.

Суттєвим доповненням до розуміння цифрової компетентності є підхід, запропонований В. Овдійчук, яка визначає її як "здатність впевнено і відповідально використовувати на практиці цифрові технології для розв'язання різних задач, які виникають у професійній та повсякденній діяльності" [10, 68]. У цьому визначенні акцент робиться на практичному та етичному вимірах використання цифрових технологій, що є надзвичайно важливим для організації інклюзивного освітнього середовища. Впевнене та відповідальне використання цифрових ресурсів педагогами і здобувачами освіти створює умови для формування безпечного цифрового простору, у якому враховуються потреби всіх учасників освітнього процесу, запобігається дискримінації та забезпечується дотримання принципів академічної доброчесності.

Науковиця С. Алексєєва пропонує розглядати цифрову компетентність через призму трьох взаємопов'язаних компонентів: ціннісно-мотиваційного, когнітивно-діяльнісного та інформаційно-комунікаційного [1]. Ціннісно-мотиваційний компонент визначає установку особистості на ефективну інформаційну діяльність, зокрема формування потреби у здобутті та розвитку цифрової компетентності як ключової умови успішної професійної діяльності. У швидкоплинному цифровому світі мотивація до постійного самовдосконалення стає фундаментальним чинником, який забезпечує актуальність і конкурентоспроможність фахівця. У контексті інклюзивного освітнього середовища цей компонент набуває додаткового гуманістичного виміру, оскільки формує у майбутніх

РОЛЬ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

фахівців усвідомлення соціальної значущості цифрових технологій як інструменту забезпечення рівних можливостей та подолання освітньої нерівності.

Когнітивно-діяльнісний компонент цифрової компетентності, за С. Алексеевою, охоплює сукупність дій та заходів, спрямованих на вдосконалення законодавчої бази у сфері цифрової освіти, розвиток цифрових навичок та компетентностей у суспільстві, зменшення ризиків, пов'язаних із користуванням Інтернетом, і загальне підвищення конкурентоспроможності держави. У площині професійної освіти цей компонент набуває особливого значення, адже саме він забезпечує зв'язок між теоретичними знаннями та їх практичним застосуванням у професійній діяльності. Для інклюзивного освітнього середовища це означає необхідність формування вміння використовувати цифрові інструменти для адаптації навчальних матеріалів, організації індивідуалізованого навчання та створення умов для активної участі кожного здобувача освіти в освітньому процесі.

Інформаційно-комунікаційний компонент, у свою чергу, передбачає здатність орієнтуватися у віртуальному просторі, здійснювати пошук, аналіз та передавання інформації, критично оцінювати достовірність даних, використовувати інформаційно-комунікаційні технології для створення контенту та організації спільної роботи. Це включає формування умінь застосовувати цифрові інструменти для професійної взаємодії, а також аналізувати вплив цифрових технологій на людину та суспільство. У контексті інклюзивного освітнього середовища даний компонент є особливо важливим, оскільки він забезпечує можливість створення доступних цифрових ресурсів, організації комунікації між усіма учасниками освітнього процесу та підтримки колективної навчальної діяльності незалежно від фізичних чи соціальних обмежень [1].

Значний внесок у систематизацію вимог до цифрової компетентності педагогічних працівників зробили науковці Н. Морзе, О. Базелюк, І. Воронікова, Н. Дементієвська, О. Захар, Т. Нанаєва, О. Пасічник та Л. Чернікова, які розробили “Опис цифрової компетентності педагогічного працівника” (2019) [8]. Цей документ став важливим етапом у формуванні цілісного уявлення про структуру, рівні та показники цифрової компетентності педагога, оскільки він ґрунтується на положеннях Концепції розвитку педагогічної освіти та Європейської рамки цифрових компетентностей для громадян DigComp 2.1, що передбачає вісім рівнів кваліфікації та приклади практичного використання цифрових інструментів. Для закладів професійної освіти цей опис є методологічною основою для розроблення програм підвищення кваліфікації педагогів та оцінювання рівня їх цифрової підго-

товленості в умовах цифровізації та інклюзивного розвитку освітнього середовища.

Таким чином, цифрову компетентність у межах даного дослідження ми розуміємо як інтегративну характеристику особистості педагога та здобувача професійної освіти, що поєднує систему знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій та мотиваційних установок, спрямованих на ефективне, безпечне та відповідальне використання цифрових технологій у професійній діяльності та освітньому процесі з метою забезпечення доступності, індивідуалізації та інклюзивності освітнього середовища.

Дослідниця І. Єсікова зазначає, що для ефективної побудови цифрового інклюзивного суспільства необхідне створення рівних умов отримання та використання онлайн-ресурсів, освітніх послуг та інструментів в освітньому процесі абсолютно для всіх [4]. Це положення є надзвичайно важливим для розуміння сутності цифрової інклюзії в закладах професійної освіти, оскільки воно акцентує увагу не лише на технічній доступності цифрових ресурсів, а й на рівності можливостей їх використання всіма здобувачами освіти.

Важливим для подальшого наукового аналізу є уточнення поняття “соціальна інклюзія”, оскільки саме воно становить концептуальну основу для розуміння інклюзивних процесів в освітньому середовищі. Дослідниця Г. Давиденко трактує соціальну інклюзію як “процес створення середовища, в якому всі люди можуть брати повну та рівну участь в економічному, соціальному, освітньому та культурному житті своїх громад” [3, 11]. У контексті професійної освіти соціальна інклюзія означає створення таких умов, за яких кожен здобувач освіти, незалежно від своїх індивідуальних можливостей, соціального статусу чи стану здоров'я, може повноцінно залучатися до освітнього процесу, опанувати професійні компетентності та готуватися до активної участі у професійному й суспільному житті.

Розуміння соціальної інклюзії безпосередньо пов'язане з категорією “інклюзивне освітнє середовище”, яке в сучасних наукових та нормативно-правових джерелах розглядається як ключова умова реалізації права на освіту. У Законі України “Про освіту” (2017) інклюзивне освітнє середовище визначається як “сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей” [13]. Це визначення акцентує увагу на комплексному характері інклюзивного середовища, яке охоплює не лише матеріально-технічні чи організаційні аспекти, а й педагогічні, психологічні та соціальні умови освітнього процесу. У закладах професійної освіти інклюзивне освітнє середовище має враховувати специфіку профе-

сійної підготовки, орієнтацію на практичну діяльність та необхідність формування професійних компетентностей у різноманітних за складом навчальних групах.

Дослідник В. Козуля зазначає, що інклюзивне освітнє середовище “забезпечує реалізацію права кожної особи на освіту, що відповідає її потребам і можливостям, незалежно від регіону проживання, ступеня порушення психофізичного розвитку, здатності до засвоєння ценового рівня освіти і типу освітньої організації” [5, 133]. Такий підхід дозволяє розглядати інклюзивне освітнє середовище як універсальний простір освітніх можливостей, у якому різноманітність освітніх потреб не є перешкодою, а виступає ресурсом для розвитку педагогічної практики.

Науковиця І. Малишевська зазначає, що інклюзивне освітнє середовище ґрунтується на принципах інклюзії, враховує об’єктивні та суб’єктивні чинники ефективного розвитку особистості в межах відкритої соціально-педагогічної системи, спрямоване на досягнення чіткої мети, реалізованої змістом інклюзивного навчання дітей та молоді з особливими освітніми потребами [7].

Особливої уваги заслуговує позиція О. Пищик, яка наголошує, що формування інклюзивного освітнього середовища у закладах професійної освіти є не лише вимогою законодавства, а й необхідною умовою для соціалізації, розвитку гуманності, толерантності та готовності до взаємодопомоги серед усіх учасників освітнього процесу. При цьому вона підкреслює, що “системне впровадження ІКТ у професійну освіту, з опорою на сучасні законодавчі та психолого-педагогічні підходи, є основою для створення по-справжньому доступного та інклюзивного освітнього середовища” [12].

Важливим аспектом дослідження є особливості формування цифрової компетентності як інструменту забезпечення інклюзивного освітнього середовища у закладах професійної освіти. На відміну від загальноосвітньої та вищої школи, цифрова компетентність у професійній освіті має чітко виражену практико-орієнтовану спрямованість і тісно пов’язана з майбутньою професійною діяльністю здобувачів. Вона охоплює не лише вміння користуватися цифровими ресурсами для навчання, а й здатність застосовувати цифрові технології у професійному середовищі, зокрема з урахуванням потреб осіб з особливими освітніми потребами. Це передбачає використання адаптивних освітніх платформ, асистивних технологій, цифрових симуляторів, мультимедійних інструкцій, візуальних і аудіо матеріалів, що сприяють доступності та зрозумілості навчального контенту для всіх категорій здобувачів освіти.

Разом із тим процес формування цифрової компетентності в контексті інклюзивної професійної

освіти супроводжується низкою проблем і бар’єрів. Серед них варто виокремити нерівний доступ до цифрових ресурсів та технічного обладнання, недостатній рівень цифрової підготовки педагогічних працівників, обмежену кількість адаптованих освітніх матеріалів для осіб з особливими освітніми потребами, а також психологічну неготовність частини педагогів до використання інноваційних технологій у поєднанні з інклюзивними підходами. Додатковими перешкодами є відсутність чітких методичних рекомендацій щодо інтеграції цифрових та інклюзивних практик у професійну освіту та недостатній рівень міждисциплінарної взаємодії між фахівцями з цифрових технологій, педагогіки та спеціальної освіти.

Підвищення ефективності формування цифрової компетентності як чинника інклюзивного освітнього середовища можливе за умови реалізації системного підходу. Він передбачає оновлення змісту освітніх програм з урахуванням цифрових та інклюзивних компонентів, впровадження програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників, спрямованих на оволодіння інклюзивно орієнтованими цифровими технологіями, а також створення цифрового освітнього контенту, адаптованого до різних освітніх потреб.

Особливої уваги потребує інтеграція цифрової та інклюзивної складових як єдиного педагогічного механізму. У цьому контексті цифрові технології мають розглядатися не як допоміжний інструмент, а як органічна частина інклюзивного освітнього середовища, що забезпечує його гнучкість, адаптивність і персоніфікацію. Така інтеграція передбачає проєктування освітнього процесу з урахуванням принципів універсального дизайну навчання, використання цифрових платформ, які підтримують різні формати подання інформації, та створення умов для активної участі кожного здобувача в освітній взаємодії.

Практична реалізація положень щодо ролі цифрової компетентності у забезпеченні інклюзивного освітнього середовища закладів професійної освіти може бути проілюстрована на прикладі діяльності Вищого професійного училища № 7 м. Калуша Івано-Франківської області (ВПУ № 7 м. Калуша), яке є державним закладом професійної освіти, що здійснює підготовку кваліфікованих робітників і фахових молодших бакалаврів за державним замовленням, а також курсову підготовку і перепідготовку незайнятого населення за ліцензованими професіями. Станом на 2025 р. в училищі навчається близько 700 здобувачів освіти, а освітня діяльність здійснюється за такими напрямками, як будівництво, автотранспорт, швейне виробництво, громадське харчування та електротехнічне виробництво. Така багатопрофільність потребує застосування гнучких цифрових рішень, здатних забезпечити доступність

РОЛЬ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

освітнього контенту для різних категорій здобувачів, у тому числі для осіб з особливими освітніми потребами, різним рівнем підготовки та індивідуальними освітніми можливостями [2].

Важливим кроком у розвитку інклюзивного цифрового освітнього середовища ВПУ № 7 м. Калуша стало відкриття у січні 2025 р. нової медіатеки як інноваційного простору, що поєднує традиційні бібліотечні ресурси з сучасними цифровими технологіями. Реалізація цього проєкту за підтримки Департаменту освіти і науки Івано-Франківської обласної державної адміністрації та міжнародних донорів у межах Дунайської транснаціональної програми свідчить про системний підхід до модернізації освітньої інфраструктури закладу. Оснащення медіатеки інтерактивною панеллю, персональними комп'ютерами, електронними книгами, багатофункціональним пристроєм, аудіо- та відеообладнанням, а також створення гнучкого модульного простору забезпечує можливість організації індивідуалізованого, диференційованого та доступного навчання. У контексті інклюзії це створює передумови для використання різних форматів подання інформації (текстового, візуального, аудіального), що є принципово важливим для здобувачів з різними освітніми потребами та стилями навчання.

Функціонування медіатеки як відкритого освітнього простору сприяє формуванню цифрової компетентності не лише здобувачів освіти, а й педагогічних працівників. Можливість роботи з мультимедійними ресурсами, доступ до інтернету, використання електронних підручників та інтерактивних навчальних матеріалів розширює дидактичний інструментарій викладача і дозволяє впроваджувати інклюзивно орієнтовані методики навчання. Зокрема, цифрові технології дають змогу адаптувати навчальні матеріали відповідно до індивідуальних можливостей здобувачів, змінювати темп подачі інформації, використовувати візуальні підказки, симулятори та навчальні відео, що підвищує рівень залученості та навчальної мотивації. У цьому контексті цифрова компетентність педагогів постає як ключова умова реалізації принципів інклюзивної освіти на практиці [2].

Результативність формування цифрової компетентності здобувачів освіти ВПУ № 7 м. Калуша підтверджується їх участю у науково-технічних та STEAM-орієнтованих заходах. Зокрема, у межах II етапу обласної виставки-конкурсу "ChildTechExpo", що відбувся у травні 2025 р. на базі Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, здобувачі освіти училища продемонстрували високий рівень сформованості цифрових, проєктних та STEM-компетентностей. Отримання II місця за проєкт "Energy House" у номінації "Архітектура та будівництво" та III місця за проєкт "Сила вітру – екологічна енергетика" у номінації "STEAM-проєк-

ти" засвідчує здатність здобувачів застосовувати цифрові технології як інструмент проєктної та дослідницької діяльності. У контексті інклюзивного освітнього середовища такі заходи є важливими, оскільки вони створюють умови для самореалізації кожного учасника, розвитку його сильних сторін та формування позитивного досвіду соціальної взаємодії [2].

Цифрова компетентність у діяльності ВПУ № 7 м. Калуша проявляється і через активну інтеграцію освіти з реальним сектором економіки, що було продемонстровано під час проведення KALUSH EXPO 2025, де на базі закладу функціонувала ЕКСПО ЗОНА за участю близько 20 компаній, які презентували свою продукцію та послуги. Проведення такої бізнес-події створило умови для цифрової комунікації між закладом професійної освіти, бізнесом, інвесторами та органами влади, що сприяє формуванню цифрової та професійної компетентності здобувачів освіти, розвитку їхніх комунікативних та підприємницьких навичок, а також інтеграції освітнього середовища в регіональну інноваційну екосистему. Для інклюзивного освітнього середовища це особливо важливо, оскільки цифрові технології виступають засобом зменшення соціальних бар'єрів та розширення можливостей участі в освітньо-професійному просторі для всіх категорій здобувачів, незалежно від їх індивідуальних обмежень [2].

Окремого значення в контексті досліджуваної проблематики набуває участь ВПУ № 7 м. Калуша у державному проєкті "№100 майстерень", спрямованому на створення сучасних навчально-практичних центрів у закладах професійної освіти. Виділення 3,34 млн грн на оновлення майстерні для підготовки за професією "Електромонтер з ремонту та обслуговування електроустаткування" свідчить про стратегічну орієнтацію закладу на поєднання професійної підготовки з цифровими технологіями. Модернізація майстерні передбачає впровадження сучасного електротехнічного обладнання, цифрових симуляторів, програмно-керованих систем і навчальних тренажерів, що істотно підвищує доступність освітнього процесу для здобувачів з різними освітніми потребами та забезпечує можливість безпечного і поступового оволодіння професійними навичками [2].

Таким чином, аналіз діяльності ВПУ № 7 м. Калуша засвідчує, що цифрова компетентність у цьому закладі виконує функцію системоутворювального чинника інклюзивного освітнього середовища. Вона проявляється на рівні освітньої інфраструктури, педагогічних практик, змісту професійної підготовки та форм організації освітньої діяльності. Інтеграція цифрових і інклюзивних підходів у діяльності закладу забезпечує не лише підвищення якості професійної підготовки, а й формування

РОЛЬ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

соціально активної, конкурентоспроможної та цифрово грамотної особистості. У цьому контексті цифрова компетентність постає як ключовий педагогічний ресурс, що забезпечує реальну доступність, адаптивність та ефективність інклюзивного освітнього середовища закладів професійної освіти.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що цифрова компетентність у сучасних умовах виступає інтегративною характеристикою особистості педагога й здобувача професійної освіти, яка поєднує знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації та мотиваційні установки щодо ефективного, безпечного та відповідального використання цифрових технологій. Обґрунтовано, що цифрова компетентність є важливим соціально-педагогічним чинником забезпечення інклюзивного освітнього середовища, оскільки розширює доступ до освітніх ресурсів, сприяє персоналізації навчання, підтримці різних освітніх потреб та формуванню індивідуальних освітніх траєкторій.

Аналіз практичної діяльності ВПУ № 7 м. Калуша підтверджує дієвість такого підходу, адже створення медіатеки, участь у STEAM-орієнтованих заходах, інтеграція з бізнес-середовищем, модернізація навчально-практичних центрів забезпечує формування цифрової компетентності здобувачів освіти й педагогічних працівників та сприяє розвитку інклюзивного освітнього простору. Цифрова компетентність у цьому закладі проявляється як системоутворювальний чинник, що інтегрує освітню інфраструктуру, педагогічні технології, зміст професійної підготовки та соціальну взаємодію, забезпечуючи підвищення якості освіти й соціальну включеність здобувачів.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в поглибленому дослідженні моделей інтеграції цифрових та інклюзивних компонентів у системі професійної освіти, розробленні критеріїв і показників оцінювання рівня цифрової компетентності учасників освітнього процесу в інклюзивному середовищі, а також створенні методичних рекомендацій щодо використання асистивних і адаптивних цифрових технологій у професійній підготовці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева С. Цифрова компетентність: змістові доміанти та тенденції. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 9 (27). С. 70-78.
2. Вище професійне училище № 7 м. Калуша. URL: <https://vpu7.com.ua/> (дата звернення: 28.01.2026).
3. Давиденко Г. Цифрова інклюзія та доступність: соціальна діджиталізація: монографія. Вінниця: ТВОРИ, 2023. 240 с.
4. Єсікова І. Цифровізація інклюзивної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*: матеріали VIII Міжнародної наук.-практ. конф., м. Харків, 20–21

березня 2024 р. / Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2024. С. 470–474.

5. Козуля В. Інклюзивне освітнє середовище: сутність та особливості. *Молодь і ринок*. 2020. № 5(184). С. 131-136.

6. Концепція розвитку цифрових компетентностей: схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 3 березня 2021 р. № 167-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text> (дата звернення: 28.01.2026).

7. Малишевська І. Інклюзивне освітнє середовище: генеза поняття. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 3. С. 19–26.

8. Морзе Н., Базелок О., Воротнікова І., Дементієвська Н., Захар О., Нанаєва Т., Пасічник О., Чернікова Л. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. С. 1-53. URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/263/pdf> (дата звернення: 28.01.2026).

9. Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року: схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 р. № 366. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text> (дата звернення: 28.01.2026).

10. Овдійчук В. Цифрова компетентність як одна з базових компетентностей майбутніх учителів інформатики. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Том 13. № 3. С. 64–69.

11. Павлиш Т., Басараб В., Терещенко О., Рогів М. Цифровізація освітнього процесу в закладах вищої освіти в умовах воєнного стану. *Освітні обрії*. 2023. № 1(56). С. 106-109.

12. Пищик О. Використання сучасних цифрових технологій для забезпечення інклюзивного навчання у закладах професійної освіти. *Професійна педагогіка*. 2025. № 1(30). С. 178–187.

13. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#top> (дата звернення: 28.01.2026).

14. Швардак М., Іванова В. Формування цифрової компетентності майбутніх фахівців в умовах дистанційного навчання. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 7(53). С. 1053-1063.

15. Шевченко І., Федосова І., Федотова О. Моделювання цифрової компетентності здобувачів освіти в умовах змішаного навчання. *Академічні візії*. 2025. Вип. 44. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1991/1870> (дата звернення: 28.01.2026).

REFERENCES

1. Aliksieieva, S. (2023). Tsyfrova kompetentnist: zmistovi dominanty ta tendentsii [Digital competence: content dominants and trends]. *Prospects and innovations in science*. No. 9(27). pp. 70–78. [in Ukrainian].
2. Vyshche profesiine uchylshche № 7 m. Kalusha [Higher vocational school No. 7 in Kalush]. Available at: <https://vpu7.com.ua/> (Accessed 28 Jan. 2026). [in Ukrainian].
3. Davydenko, H. (2023). Tsyfrova inkluziia ta dostupnist: sotsialna didzhytalizatsiia [Digital inclusion and accessibility: social digitization]. Vinnytsia: TVORY. 240 p. [in Ukrainian].
4. Yesikova, I. (2024). Tsyfrovizatsiia inkluzyvnoi osvity [Digitalization of inclusive education]. *Psychological and*

pedagogical problems of higher and secondary education in the context of modern challenges: theory and practice: Proceedings of the 8th International Scientific and Practical Conference. Kharkiv, pp. 470–474. [in Ukrainian].

5. Kozulia, V. (2020). Inkluzivne osvitnie seredovyshche: сутність та особливості [Inclusive educational environment: essence and characteristics]. *Youth & market*. No. 5(184). pp. 131–136. [in Ukrainian].

6. Kontseptsiiia rozvytku tsyfrovyykh kompetentnosti: skhvaleno rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 3 bereznia 2021 r. № 167-r [Concept for the development of digital competencies: approved by Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 167-r dated March 3, 2021]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text> (Accessed 28 Jan. 2026). [in Ukrainian].

7. Malyshevska, I. (2016). Inkluzivne osvitnie seredovyshche: heneza poniattia [Inclusive educational environment: the genesis of the concept]. *Special child: education and upbringing*. No. 3. pp. 19–26. [in Ukrainian].

8. Morze, N., Bazeliuk, O., Vorotnikova, I., Dementiievska, N., Zakhar, O., Nanaieva, T., Pasichnyk, O. & Chernikova, L. (2019). Opys tsyfrovoy kompetentnosti pedahohichnoho pratsivnyka [Description of the digital competence of teaching staff]. Open educational e-environment of a modern university. pp. 1–53. Available at: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/263/pdf> (Accessed 28 Jan. 2026). [in Ukrainian].

9. Natsionalna stratehiia iz stvorennia bezbariernoho prostoru v Ukraini na period do 2030 roku: skhvaleno rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14 kvitnia 2021 r. № 366 [National Strategy for Creating a Barrier-Free Environment in Ukraine for the Period until 2030: approved by Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 366 dated April 14, 2021]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text> (Accessed 28 Jan. 2026). [in Ukrainian].

10. Ovdiiichuk, V. (2025). Tsyfrova kompetentnist yak odna z bazovykh kompetentnosti maibutnikh uchyteliv

informatyky [Digital competence as one of the basic competences of future computer science teachers]. *Education. Innovation. Practice*. Vol. 13. No. 3. pp. 64–69. [in Ukrainian].

11. Pavlysh, T., Basarab, V., Tereshchenko, O., Rohiv, M. (2023). Tsyfrovizatsiia osvitnoho protsesu v zakladakh vyshchoi osvity v umovakh voiennoho stanu [Digitalization of the educational process in higher education institutions under martial law]. *Educational Horizons*. No. 1(56). pp. 106–109. [in Ukrainian].

12. Pyshchuk, O. (2025). Vykorystannia suchasnykh tsyfrovyykh tekhnolohii dlia zabezpechennia inkluzyvnoho navchannia u zakladakh profesiinoi osvity [Using modern digital technologies to ensure inclusive education in vocational education institutions]. *Professional Pedagogy*. No. 1(30). pp. 178–187. [in Ukrainian].

13. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII [On education: Law of Ukraine dated 05.09.2017 No. 2145-VIII]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#top> (Accessed 28 Jan. 2026). [in Ukrainian].

14. Shvardak, M. & Ivanova, V. (2025). Formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Formation of digital competence of future specialists in the conditions of distance learning]. *Prospects and innovations of science*. No. 7(53). pp. 1053–1063. [in Ukrainian].

15. Shevchenko, I., Fedosova, I. & Fedotova, O. (2025). Modeliuvannia tsyfrovoy kompetentnosti здобувачів освіти v umovakh zmishanoho navchannia [Modeling digital competence of students in blended learning environments]. *Academic Visions*. Vol. 44. Available at: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1991/1870> (Accessed 28 Jan. 2026). [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 03.02.2026

Прийнято до друку: 24.02.2026

Опубліковано: 23.03.2026



“Найбільша розкіш на землі – це розкіш людського спілкування. І справжнє навчання відбувається саме у спілкуванні”.

Антуан де Сент-Екзюпері
французький письменник

“Освіта – це не заповнення посудини, а розпалювання вогню. Пільку той, хто сам горить, може запалити інших”.

Сократ
грецький філософ

“Знання, набуті без власних зусиль, швидко забуваються. Лише те, що ми здобуємо через працю, стає частиною нашої сутності”.

Василь Сухомлинський
український педагог



УДК 37.014.5(477)“18/19”:050

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.349642>

Оксана Ковалишин, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Львівського національного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7873-5424>

Христина Калагурка, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Львівського національного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3179-4694>

ОСВІТНІ ОРІЄНТИРИ В. ГНАТЮКА НА СТОРІНКАХ “ЛІТЕРАТУРНО-НАУКОВОГО ВІСНИКА” З КІНЦЯ ХІХ ДО ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті здійснено комплексний аналіз освітніх орієнтирів Володимира Гнатюка, відображених на сторінках “Літературно-наукового вісника” з кінця ХІХ до першої третини ХХ ст.. Виявлено ключові орієнтири його публікацій: проблеми розвитку українського шкільництва та заснування навчальних закладів на Галичині, утвердження української мови навчання та протидія утраквізму, рецензування гімназійних звітів, аналіз стану шкільної освіти на українських землях і критичний огляд навчальних підручників та посібників. Зосереджено увагу на внеску В. Гнатюка у розвиток української освіти, педагогічної думки та шкільної науки, а також обґрунтовують перспективу подальшого дослідження його науково-педагогічної спадщини.

Ключові слова: В. Гнатюк; “Літературно-науковий вісник”; освітні орієнтири; українське шкільництво; заснування навчальних закладів; українська мова навчання; гімназійні звіти; рецензії.

Лім. 22.

**Oksana Kovalyshyn, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
General Pedagogy and Pedagogy of Higher School Department,
Lviv National Ivan Franko University**
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7873-5424>

**Khrystyna Kalahurka, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of
the General Pedagogy and Pedagogy of Higher School Department,
Lviv National Ivan Franko University**
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3179-4694>

EDUCATIONAL ORIENTATIONS OF VOLODYMYR HNATYUK ON THE PAGES OF “LITERARY- SCIENTIFIC HERALD” FROM THE LATE 19th TO THE FIRST THIRD OF THE 20th CENTURY

The article presents a comprehensive analysis of the educational orientations of Volodymyr Hnatyuk as reflected in the pages of the “Literary-Scientific Herald” from the late 19th to the first third of the 20th century. The study examines the scholar’s activity as an editor and author of numerous scientific works, reviews, analytical overviews, and notes, particularly on educational and pedagogical topics.

In the pages of the “Literary-Scientific Herald”, V. Hnatyuk systematically highlighted issues concerning the development of Ukrainian schooling in Galicia, including organizational, material, and pedagogical conditions of secondary educational institutions. He paid significant attention to the promotion of the Ukrainian language of instruction, critically evaluated the utrakvist (bilingual) education system, and emphasized the necessity of establishing Ukrainian gymnasiums and teacher seminaries to train pedagogical personnel and advance national education.

V. Hnatyuk analyzed reports of Ukrainian gymnasiums, which contained statistical data on students, teaching staff, and learning conditions, and proposed solutions to existing challenges. He also focused on the development of schooling across the territory of Ukraine, examining organizational, material, and pedagogical aspects of the functioning of secondary schools.

Furthermore, the scholar analyzed textbooks and teaching manuals, highlighting his pedagogical competence and commitment to improving the quality of school education through the enhancement of educational literature.

The study concludes that V. Hnatyuk’s systematic approach to the development of Ukrainian education, the preservation of national identity, and active participation in the formation of pedagogical thought not only defined the directions of his scholarly activity but also made his publications a valuable source for the comprehensive study of the history of Ukrainian schooling and educational culture in the early 20th century.

Keywords: V. Hnatyuk; “Literary-Scientific Herald”; educational orientations; Ukrainian schooling; establishment of educational institutions; Ukrainian language of instruction; gymnasium reports; reviews.

Постановка проблеми. У 2026 році
минає 155 років від дня народження та
100 років від дня смерті Володимира

Гнатюка – одного із видатних українських науков-
ців своєї епохи: етнографа, фольклориста, мово-
знавця, літературознавця, а також визначного гро-

мадського діяча, редактора відомих українських видань (“Літературно-наукового вісника”, “Літературно-наукової бібліотеки”, “Етнографічного збірника”), дійсного члена та секретаря Наукового товариства ім. Шевченка та ін.

Діяльність В. Гнатюка у посмертній біографії описувалася таким чином: “... Гнатюк не був кабинетним ученим, навпаки, він брав жваву участь у громадським і загально-літературним руху, живо відкликаючися на питання нашого культурного життя... він довго був співредактором (ред. “Літературно-наукового вісника”), вкупі з М. Грушевським та Ів. Франком, аж до самої смерті діяльним співробітником...” [21, 125]. Його багатогранна діяльність залишила значний слід у розвитку української науки, культури та освіти.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Наукова спадщина В. Гнатюка неодноразово привертала увагу дослідників різних поколінь. Окремі аспекти його етнографічного, фольклористичного, мовознавчого й організаційно-наукового доробку розглядали у своїх працях І. Герета, І. Зузуляк, О. Купчинський, М. Мушинка, О. Шеремета, М. Яценко та інші науковці. Їхні дослідження окреслюють значущість діяльності вченого для розвитку української гуманітарної науки, висвітлюють його внесок у формування репрезентативних наукових видань, збереження фольклорної спадщини та розбудову інституційної структури української науки.

Проте вивчення ролі В. Гнатюка як науковця та дослідника неможливе без опори на епістолярну спадщину, публіцистику та тексти на актуальні суспільно-політичні й освітньо-просвітницькі питання, опубліковані, зокрема, на сторінках “Літературно-наукового вісника”.

Тому, **метою статті** є комплексний аналіз освітніх орієнтирів В. Гнатюка, відображених на сторінках “Літературно-наукового вісника” з кінця ХІХ до першої третини ХХ століття.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Функціонування “Літературно-наукового вісника” (далі – ЛНВ) неможливо оцінити без вкладу у його розвиток редактора В. Гнатюка (з 1899 р. по 1907 р. та з 1922 р. і аж до смерті у 1926 р.), за час керівництва якого журнал став одним із провідних українських літературно-громадський періодичних видань загальноукраїнського масштабу.

У “Літературно-науковому віснику” В. Гнатюк займав ключову позицію не лише як редактор, але й як автор численних наукових статей, аналітичних оглядів, рецензій та заміток. У його доробку в ЛНВ є 50 власних наукових праць та понад 600 рецензій, оглядів та дрібних повідомлень [20, 44]. Його діяльність охоплювала не лише фахові публікації з літератури та науки, а й системні огляди на громадсько-політичну тематику. Значне місце в діяльності

науковця посідали статті та замітки освітнього характеру, які відображали його зацікавленість у розвитку української освіти та педагогічної думки [22].

Загалом на сторінках “Літературно-наукового вісника” у публікаціях В. Гнатюка виразно простежуються такі ключові освітні орієнтири: порушення проблем розвитку українського шкільництва та заснування навчальних закладів на Галичині; боротьба за утвердження української мови навчання й протидія утравізму; рецензування звітів українських гімназій; окреслення стану та викликів шкільної освіти на українських землях; критичний аналіз навчальних підручників і посібників.

Проблеми розвитку українського шкільництва та заснування навчальних закладів у Галичині В. Гнатюк систематично висвітлював у віснику, аналізуючи як організаційні та педагогічні аспекти, так і соціальні умови функціонування шкіл. Ці питання розкривалися у його статтях, що присвячувалися статистиці навчальних закладів, діяльності педагогічних кадрів, доступності освіти для української молоді та практичним аспектам заснування нових гімназій і приватних шкіл на території Галичини.

Зокрема у статті “Русини в тернопільських гімназіях” В. Гнатюк здійснив ґрунтовний аналіз становища українців у тернопільських гімназіях на початку ХХ ст. Автор представив розгорнуті статистичні дані щодо чисельності учнів, рівня їхньої успішності, випадків залишення навчання, а також національного складу вихованців у “руській” (українській) та польській гімназіях. На підставі наведених показників дослідник відзначив значну кількість українців, їх успішність у навчанні і потребу у відкритті нових гімназій для забезпечення рівних освітніх можливостей. Також у ній подано порівняльний аналіз організації навчального процесу та системи підтримки учнів в українській та польській гімназіях, що дає змогу окреслити відмінності у підходах до навчання та виховання [15, 11].

Важливою для розкриття розвитку українського шкільництва є стаття В. Гнатюка “Справа української гімназії у Станіславові”, у якій висвітлено боротьбу русинів за заснування українсько-руської гімназії у Станіславові. Зокрема науковець навіть аргументи на користь створення гімназії: недостатня кількість середніх шкіл з українською мовою викладання, чисельність учнів та наявність підготовлених учителів, зумовлювали до відкриття української гімназії. У цій же замітці автором розкрито текст офіційного внесення до галицького сейму, у якому закликалися заснувати державну гімназію з “руською мовою викладання” в Станіславові з поступовим відкриттям першого класу [16, 79–80].

Продовженням попередньої статті про суспільно-політичну боротьбу за відкриття української гімназії у Станіславові є розвідка “Кілько Русинів в Станіславській гімназії?” У ній В. Гнатюк подав

статистичні дані про учнів-русинів у Станіславській гімназії за 1902 рік, зокрема він відзначив, що для створення окремої українсько-руської гімназії бракувало учнів для навчання. Вирішенням цього питання на думку науковця мало стати поступове заснування української гімназії, де б починаючи з першого класу і надалі, могли б навчатися українці, щоб забезпечило конкурентну кількість учнів порівняно з польськими провінційними гімназіями [9, 24].

Вирішальною для розкриття історії заснування та функціонування української гімназії у Станіславові є нарис “Справа українсько-руської гімназії у Станіславові”, у якій В. Гнатюк висвітлює ситуацію навколо заснування гімназії у Станіславові. У ній же описано політичні та бюрократичні перешкоди, зокрема суперечності між галицьким сеймом, Красним Виділом і Міністерством освіти, а також вплив польської більшості та позицію українських послів. Автор докладно висвітлює перебіг обговорення питання, внесеного до сойму, зокрема дискусії у шкільній комісії та аргументи обох сторін щодо необхідності заснування нової гімназії для української молоді, акцентуючи на напруженому характері дебатів і складності реалізації цього освітнього проєкту [17, 114–115].

Також важливою статтею для дослідження розвитку українського шкільництва Галичини є огляд В. Гнатюка “Уваги про галицькі середні школи”, де міститься детальний статистичний огляд середніх шкіл Галичини на початку ХХ ст., зокрема розкрито чисельність учнів у гімназіях та реальних школах, динаміку приросту за останні роки, розподіл за національністю та віросповіданням, а також дані про успішність і залишення учнів протягом навчального року. Особливу увагу приділено “руським” учням, аналізу їхньої чисельності та участі в школах, порівняно з польськими та єврейськими учнями. У статті містяться таблиці з даними про учнів та педагогів, а також інформацію про шкільні збори, оплату та стипендії. Науковцем розглянуто проблеми нестачі середніх шкіл, учителів та запропоновано шляхи їх вирішення, включно із заснуванням нових шкіл і організацією курсів для підготовки педагогів [18, 121–137].

Не оминула увагу В. Гнатюка розвідка “В справі заснування приватних шкіл (Бережани, Коломия)”, у якій повідомляється про наміри громадської ініціативи щодо заснування приватної учительської семінарії в Коломиї. Щодо цього питання науковець зауважив, що у Бережанах створено комітет зі збору коштів, який активно підтримував цю справу й передав зібрані внески до коломиїської філії Руського товариства педагогічного. Таким чином.

В. Гнатюк закликав інші міста наслідувати цей приклад, адже справа заснування приватних “руських” (українських) шкіл мала велике народне зна-

чення, та зумовлювала збільшити ініціативу для відкриття семінарії [1, 277].

За напрямком дослідження боротьби за українську мову навчання та протидії утрактівізму В. Гнатюк опублікував матеріали, у яких аналізувалося мову викладання, національну ідентичність учнів та педагогічні практики, спрямовані на збереження української культурної та освітньої традиції.

У замітці “Дві рівноправності (шкільні справи в Галичині)”, В. Гнатюк показав подвійні стандарти польського суспільства у ставленні до національно-освітніх прав. Зокрема науковець зауважив, що у Галичині польські політичні кола відмовляли українцям у праві на навчання українською мовою, зокрема, перешкоджали заснуванню українського університету у Львові та гімназії в Бережанах. Таким чином, автором акцентовано увагу на подвійних стандартах гасел польської боротьби “за нашу і вашу свободу” та підкреслено проблеми рівноправності українців у питаннях навчання рідною мовою [3, 161–162].

Продовженням даної тематики також стала замітка “В справі утрактівістичних шкіл (шкідливість двомовності в початковому навчанні)”, в якій В. Гнатюк гостро критикував утрактівістичну (двомовну) систему навчання, поширену в народних і учительських школах Галичини, доводячи, що на практиці вона веде до повного витіснення української мови польською. В. Гнатюк наводить статистичні дані з Самбірської учительської семінарії, де більшість учнів українці, однак викладання фактично здійснювалося польською мовою. У підсумку науковець закликав громадськість до рішучого скасування утрактівізму та відкриття українських учительських семінарій, адже без власної системи підготовки вчителів український народ не зможе забезпечити належний розвиток національної освіти [2, 9].

У межах дослідження здійснюється аналіз рецензій В. Гнатюка на звіти українських гімназій, опублікованих у “Літературно-науковому віснику”, як джерела для вивчення стану та розвитку середньої освіти в українському середовищі наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.

Зокрема цільну увагу В. Гнатюк приділив діяльності Академічної гімназії у Львові з якою він тривалий час поєднував свій творчий та педагогічний шлях: на останньому курсі навчання у Львівському університеті прийняв пропозицію проф. О. Огоновського та став заступником учителя у ній аж до закінчення навчання.

Так у рецензії “Звіт Дирекції ц. к. Академічної гімназії у Львові за рік шкільний 1900/1901 у Львові” В. Гнатюк описав діяльність Академічної гімназії у Львові за 1900/1901 навчальний рік, у якому розкрив історію, структуру та стан закладу. У ній автор звернув увагу на значну кількість вибухливих учнів і мізерність стипендіального фонду, що за-

свідчило про матеріальні труднощі гімназії. Дослідник зауважив позитивну тенденцію до зростання числа учнів і вказав на роль гімназії як провідного осередку української освіти в Галичині [7, 20].

Продовженням попереднього аналізу В. Гнатюка є “Звіт Дирекції ц. к. Академічної гімназій у Львові за рік шкільний 1901/1902”. У ній представлено звіт Академічної гімназії у Львові за 1901/1902 навчальний рік, розкрито зростання кількості учнів (понад 680 на початку року), що засвідчило про підвищення інтересу української молоді до освіти й необхідність створення нових українських гімназій. Науковець також звернув увагу на труднощі зумовлені вирішенням даного питання, зокрема брак повних народних шкіл, що ускладнювало вступ до гімназії, значну кількість вибулих учнів, низьку забезпеченість стипендіями та високі витрати на навчання. Загалом автор відзначив важливе освітнє значення гімназії як провідного українського навчального закладу в Галичині, який сформував інтелектуальний та національний потенціал українського народу [8, 15].

Окремий аналіз українських гімназій В. Гнатюк здійснив у рецензії “Звіт Дирекції ц. к. гімназій в Коломиї за рік шкільний 1900/1901”. Зокрема у звіті відзначено історичне значення відкриття третьої повної української гімназії в Галичині, яка вперше стала окремим навчальним закладом із “руською” (українською) мовою викладання. Автор навіс статистичні дані про склад учнівства (переважно діти селян, священників і народних учителів) та вказав на його майже повну національно-конфесійну однорідність (українці-греко-католики) також звернув увагу на недостатнє матеріальне забезпечення гімназії, зокрема малу кількість стипендіатів та обмеженість бібліотек з перевагою польських книжок у ній. Попри труднощі, заснування самостійної української гімназії в Коломиї стало важливим кроком у розвитку української освіти в Галичині та формуванні національної інтелігенції [4, 21].

Продовження оцінки діяльності гімназії у Коломиї розкрито у рецензії “Звіт Дирекції ц. к. гімназій в Коломиї за рік шкільний 1901/1902 у Коломиї”. У ній відзначено поступовий розвиток наймолодшої української гімназії Галичини, зокрема попри обмежене матеріальне забезпечення, гімназія демонструвала стабільний розвиток, а її зростання розглядалося як показник поступу українського середнього шкільництва [6, 28].

Також В. Гнатюк у рецензії “Звіт Дирекції ц. к. гімназій в Перемишлі за рік шкільний 1900/1901” підкреслив стабільний розвиток одного з найстаріших українських середніх навчальних закладів Галичини. Вчений підкреслив, що значна наповненість гімназії (489 учнів та 20 учителів) та значна кількість стипендіатів, незважаючи на важке фінансове становище, засвідчують потребу у відкритті

нових українських навчальних закладів та демонструють життєздатність українського шкільництва в Галичині на початку ХХ ст. [5, 21].

В. Гнатюк приділив значну увагу в “Літературно-науковому віснику” дослідженню проблем розвитку шкільництва на українських землях, зокрема аналізу організаційних, матеріальних і педагогічних аспектів функціонування навчальних закладів.

Зокрема у статті “Народні школи на Буковині 1898 р. (зі статистикою)” В. Гнатюк подав детальну статистику розвитку народних шкіл на Буковині станом на 1898 р. У ній науковець проаналізував трансформації шкільного процесу за час ухвалення краевого шкільного закону 1873 року, подаючи статистичні дані про кількість шкіл, класів та учнів, продемонстрував значне зростання шкільної мережі та перевантаженість класів. Особливу увагу науковець приділив національному складу учнів: українці, хоча й становили більшість населення, та все ж були недостатньо представлені у шкільній системі, як наслідок українські класи були перевантажені. Також у розвідці окреслено проблеми використання викладової мови, де часто вона не відповідала національному складу учнів, що свідчить про відсутність рівноправності у шкільній освіті для українців [13, 195].

Окремо дослідник навіс статистику народних учителів на Буковині станом на кінець 1901 року. Так у статті “Народні вчителі на Буковині” В. Гнатюк розкрив загальну чисельність сталих учительських кадрів, що становила 530 осіб, з них 210 румунської, 190 “руської” (української) та 130 інших національностей, також вказав на гендерний дисбаланс педагогічної професії, бо більшістю вчительського колективу були чоловіки. Підсумовуючи автор зауважив, що кадровий склад шкіл Буковини був національно змішаним і демонстрував дефіцит учительських сил для повного забезпечення закладів освіти педагогами [12, 11].

Цікавою стала розвідка В. Гнатюка “Шкільництво в київській губернії” присвячена аналізу стану шкільництва у Київській губернії на початку ХХ ст. на основі оприлюдненого урядового звіту про шкільну справу. Автор наводить детальну статистику шкіл різних типів (вищих, середніх і низших) та чисельність учнів, розподіл шкіл за відомствами (духовне управління, міністерства освіти, фінансів, війни, сільського господарства та комунікацій), а також особливості шкільної мережі в Києві та повітах. За статистикою значну перевагу мали школи для хлопців порівняно із школами для дівчат також понад половина дітей шкільного віку не відвідувала школу. Це свідчило про недостатній розвиток освітньої мережі та обмежені можливості для здобуття освіти в регіоні [19, 138–139].

Наступним напрямком дослідження В. Гнатюка репрезентованому на сторінках “Літературно-науко-

вого вісника є аналіз та критична оцінка навчальних підручників та посібників.

Так у рецензії “М. Копко. Самоучка: методичний підручник для співу і нот. Часть теоретична” В. Гнатюк проаналізував методичний підручник М. Копка, у якій звернув увагу не стільки на музичну складову, скільки на мовну сторону тексту. Зокрема відзначивши численні мовні недоліки та нестандартні вирази, що можуть негативно впливати на учнів, автор підкреслив, що підручник містить корисні теоретичні матеріали з музики, проте його мовна подача потребує суттєвого удосконалення, оскільки неправильне використання мови може шкодити формуванню грамотності учнів [10, 28].

Пізнавальним є огляд В. Гнатюка “М. Левицький. Порівнююча граматики української мови”, у якому дослідник відзначив структуру та зміст підручника, що складався із двох частин: опису головних відмінностей української мови від російської та невеликого українсько-російського словника. У рецензії підкреслено практичну значущість підручника для наддніпрянських українців та галичан, які прагнуть уникнути помилок у мовленні. Водночас В. Гнатюк звернув увагу на правила орфографії, уживання збірних числівників та інших мовних явищ. У підсумку науковцем наведено численні приклади з живої мови та літературних джерел, що спростовують деякі рекомендації М. Левицького, також зауважено невідповідність назви посібника та її фактичний зміст [11, 187–188].

У відгуку на “Першу книжечку до читання для українських дітей” В. Гнатюк дав позитивну рецензію на підручник, зауважуючи, що він є якісним і сучасним та перевершує попередні видання. На думку науковця, “Перша книжечка до читання для українських дітей” вирізнялася правильністю мови, відсутністю провінціалізму і вульгаризмів, наявністю доступних ілюстрацій, великим шрифтом та паралельним поданням друкованого й писаного текстів, а сам матеріал відповідав рівню шестилітніх дітей і сприяв розвитку спостережливості, порівняння та інтересу до навчання. Рецензентом підкреслено, що книжечка мала стати зразком для майбутніх українських шкільних підручників, підвищуючи їхню педагогічну якість [14, 94–95].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, проводячи комплексний аналіз освітніх орієнтирів Володимира Гнатюка відображених на сторінках “Літературно-наукового вісника” з кінця ХІХ до першої третини ХХ ст., можемо здійснити висновки, що діяльність науковця у ЛНВ характеризується системним підходом до розвитку української освіти, збереженням національної ідентичності та активною участю у формуванні педагогічної думки, що робить його публікації цінним джерелом для дослідження історії українського

шкільництва та освітньо-просвітницької сфери у вказаний період.

Отже отримані дані дослідження освітніх орієнтирів В. Гнатюка на сторінках “Літературно-наукового вісника” зумовлюють потребу у подальшому студіюванні його науково-педагогічної спадщини, а також творчого доробку інших науковців, представлених у цьому виданні з кінця ХІХ до першої третини ХХ ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гнатюк В. В справі заснування приватних шкіл (Бережани, Коломия). *Літературно-науковий вісник*. 1905. Т. 31. Кн. 8. С. 277.
2. Гнатюк В. В справі утравквістичних шкіл (шкідливість двомовності в початковому навчанні). *Літературно-науковий вісник*. 1902. Т. 20. Кн. 10. С. 9.
3. Гнатюк В. Дві рівноправності (шкільні справи в Галичині). *Літературно-науковий вісник*. 1905. Т. 32. Кн. 11. С. 161–162.
4. Гнатюк В. Звіт Дирекції ц. к. гімназій в Коломії за рік шкільний 1900/1901. *Літературно-науковий вісник*. 1901. Т. 15. Кн. 7–9. С. 21.
5. Гнатюк В. Звіт Дирекції ц. к. гімназій в Перемишлі за рік шкільний 1900/1901. *Літературно-науковий вісник*. 1901. Т. 15. Кн. 7–9. С. 21.
6. Гнатюк В. Звіт Дирекції ц. к. гімназій в Коломії за рік шкільний 1901/1902. *Літературно-науковий вісник*. 1902. Т. 19. Кн. 9. С. 28.
7. Гнатюк В. Звіт Дирекції ц. к. Академічної гімназії у Львові за рік шкільний 1900/1901. *Літературно-науковий вісник*. 1901. Т. 15. Кн. 7–9. С. 20.
8. Гнатюк В. Звіт Дирекції ц. к. Академічної гімназії у Львові за рік шкільний 1901/1902. *Літературно-науковий вісник*. 1902. Т. 19. Кн. 8. С. 15.
9. Гнатюк В. Кілько Русинів в Станіславській гімназії? *Літературно-науковий вісник*. 1902. Т. 17. Кн. 2. С. 24.
10. Гнатюк В.М. Копко. Самоучка: методичний підручник для співу і нот. Часть теоретична. *Літературно-науковий вісник*. 1901. Т. 14. Кн. 5. С. 28.
11. Гнатюк В.М. Левицький. Порівнююча граматики української мови (Рецензія). *Літературно-науковий вісник*. 1922. Т. 77. Кн. 5. С. 187–188.
12. Гнатюк В. Народні вчителі на Буковині. *Літературно-науковий вісник*. 1902. Т. 18. Кн. 4. С. 11.
13. Гнатюк В. Народні школи на Буковині 1898 р. (зі статистикою). *Літературно-науковий вісник*. 1899. Т. 6. Кн. 6. С. 195.
14. Гнатюк В. Перша книжечка до читання для українських дітей (Рецензія). *Літературно-науковий вісник*. 1922. Т. 78. С. 94–95.
15. Гнатюк В. Русини в тернопільських гімназіях. *Літературно-науковий вісник*. 1901. Т. 16. Кн. 10. С. 11.
16. Гнатюк В. Справа укр.-руської гімназії у Станіславові. *Літературно-науковий вісник*. 1902. Т. 17. Кн. 1. С. 79–80.
17. Гнатюк В. Справа українсько-руської гімназії у Станіславові. *Літературно-науковий вісник*. 1902. Т. 19. Кн. 9. С. 114–115.
18. Гнатюк В. Уваги про галицькі середні школи (статистика шкіл у Галичині з таблицями учнів, прізвища педагогів). *Літературно-науковий вісник*. 1903. Т. 24. Кн. 11. С. 121–137.

19. Гнатюк В. Шкільництво в київській губернії. *Літературно-науковий вісник*. 1904. Т. 28. Кн. 11. С. 138–139.

20. Наукове товариство імені Шевченка. Енциклопедія. Том 4: Глин–Даш. Львів, 2019. 620 с. С. 44.

21. Хроніка НТШ. Львів, 1930 р. Ч. 69–70. С. 125.

22. Ясінський Б. Літературно-науковий вісник. Показчик змісту. Т. 1–109 (1898–1932). Київ: Смолоскип, 2000. 544 с.

REFERENCES

1. Hnatiuk, V. (1905). V spravi zasnovuvannia pryvatnykh shkil (Berezhany, Kolomyia). [On the establishment of private schools (Berezhany, Kolomyia)]. *Literary and scientific bulletin*, Vol. 31. Book 8. p. 277. [in Ukrainian].

2. Hnatiuk, V. (1902). V spravi utrakvistychnykh shkil (shkidlivist dvomovnosti v pochatkovomu navchanni). [On Utrquist Schools (The Harmfulness of Bilingualism in Primary Education)]. *Literary and scientific bulletin*, Vol. 20. Book 10. p. 9. [in Ukrainian].

3. Hnatiuk, V. (1905). Dvi ravnopravnosti (shkilni spravy v Halychyni). [Two equal rights (school affairs in Galicia)]. *Literary and scientific bulletin*, Vol. 32. Book 11. pp. 161–162. [in Ukrainian].

4. Hnatiuk, V. (1901). Zvit Dyreksii ts. k. himnazii v Kolomyi za rik shkilnyi 1900/1901 (Retsenziia). Literaturno-naukovy vistyky. [Report of the Directorate of Imperial-Royal Gymnasiums in Kolomyia for the school year 1900/1901]. Vol. 15. Book 7–9. p. 21. [in Ukrainian].

5. Hnatiuk, V. (1901). Zvit Dyreksii ts. k. himnazii v Peremyshli za rik shkilnyi 1900/1901 (Retsenziia). [Report of the Directorate of Imperial-Royal Gymnasiums in Peremyshl for the school year 1900/1901 (Review)]. *Literary and scientific bulletin*, Vol. 15. Book 7–9. p. 21. [in Ukrainian].

6. Hnatiuk, V. (1902). Zvit Dyreksii ts. k. himnazii v Kolomyi za rik shkilnyi 1901/1902 (Retsenziia). [Report of the Directorate of Imperial-Royal Gymnasiums in Kolomyia for the school year 1901/1902 (Review)]. *Literary and scientific bulletin*, Vol. 19. Book 9. p. 28. [in Ukrainian].

7. Hnatiuk, V. (1901). Zvit Dyreksii ts. k. Akademichnoi himnazii u Lvovi za rik shkilnyi 1900/1901 (Retsenziia). [Report of the Directorate of Imperial-Royal Academic Gymnasium in Lviv for the school year 1900/1901 (Review)]. *Literary and scientific bulletin*, Vol. 15. Book 7–9. p. 20. [in Ukrainian].

8. Hnatiuk, V. (1902). Zvit Dyreksii ts. k. Akademichnoi himnazii u Lvovi za rik shkilnyi 1901/1902 (Retsenziia). [Report of the Directorate of Imperial-Royal Academic Gymnasium in Lviv for the school year 1901/1902 (Review)]. *Literary and scientific bulletin*, Vol. 19. Book 8. p. 15. [in Ukrainian].

9. Hnatiuk, V. (1902). Kil'ko Rusyniv v Stanislavivskii himnazii? [How many Ruthenians in Stanislaviv Gymnasium?]. *Literary and scientific bulletin*, Vol. 17. Book 2. p. 24. [in Ukrainian].

10. Hnatiuk, V. (1901). Kopko, M. Samouchka: Metodichnyi pidruchnyk dlia spivu i not. Chast teoretichna (Retsenziia). [M. Kopko. Self-tutor: Methodical textbook for singing and notes. Theoretical part (Review)]. *Literary and scientific bulletin*, Vol. 14. Book 5. p. 28. [in Ukrainian].

11. Hnatiuk, V. (1922). Levytskyi, M. Porivniuvai'na hramatyka ukrainskoi movy (Retsenziia). [M. Levytskyi. Comparative grammar of the Ukrainian language (Review)]. *Literary and scientific bulletin*, Vol. 77. Book 5. pp. 187–188. [in Ukrainian].

12. Hnatiuk, V. (1902). Narodni vchyteli na Bukovyni [Folk teachers in Bukovina]. *Literary and scientific bulletin*, Vol. 18. Book 4. p. 11. [in Ukrainian].

13. Hnatiuk, V. (1899). Narodni shkoly na Bukovyni 1898 r. (zi statystykoiu) [Folk schools in Bukovina 1898 (with statistics)]. *Literary and scientific bulletin*, Vol. 6. Book 6. p. 195. [in Ukrainian].

14. Hnatiuk, V. (1922). Persha knyzhka do chytannia dlia ukrainskykh diit (Retsenziia). [First reading book for Ukrainian children (Review)]. *Literary and scientific bulletin*, Vol. 78. Book 6. pp. 94–95. [in Ukrainian].

15. Hnatiuk, V. (1901). Rusyny v ternopilskykh himnaziakh [Ruthenians in Ternopil Gymnasiums]. *Literary and scientific bulletin*, Vol. 16. Book 10. p. 11. [in Ukrainian].

16. Hnatiuk, V. (1902). Sprava ukr.-ruskoi himnazii u Stanislavovi. [The case of the Ukrainian-Ruthenian Gymnasium in Stanislaviv]. *Literary and scientific bulletin*, Vol. 17. Book 1. pp. 79–80. [in Ukrainian].

17. Hnatiuk, V. (1902). Sprava ukrainsko-ruskoi himnazii u Stanislavovi [The case of the Ukrainian-Ruthenian Gymnasium in Stanislaviv]. *Literary and scientific bulletin*, Vol. 19. Book 9. pp. 114–115. [in Ukrainian].

18. Hnatiuk, V. (1903). Uvahy pro halytski seredni shkoly (statystyka shkil u Halychyni z tablytsiami uchniv, pryzvyshcha pedahohiv). [Notes on Galician secondary schools (school statistics in Galicia with tables of students, teachers' names)]. *Literary and scientific bulletin*, Vol. 24. Book 11. pp. 121–137. [in Ukrainian].

19. Hnatiuk, V. (1904). Shkilnytstvo v kyivskii hubernii [School system in the Kyiv province]. *Literary and scientific bulletin*, Vol. 28. Book 11. pp. 138–139. [in Ukrainian].

20. Naukove Товариство імені Шевченка. (2019). *Encyklopediia*. [Encyclopedia]. Tom 4: Hlyn–Dash. Lviv: Naukove Товариство імені Шевченка. p. 44. [in Ukrainian].

21. Khronika Naukovoho tovarystva imeni Shevchenka. (1930). Lviv, No. 69–70, p. 125. [in Ukrainian].

22. Yasynskyi, B. (2000). Literaturno-naukovy vistyky: Pokazchkyk zmistu. [Literaturno-naukovy visnyk. Index of contents]. Vols. 1–109 (1898–1932). Kyiv, p. 544. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 12.01.2026

Прийнято до друку: 24.02.2026

Опубліковано: 23.03.2026



“Навчання – це скарб, який завжди буде йти за своїм власником”.

Китайське прислів'я



Світлана Воронова, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри кіберпсихології та реабілітації
Державного університету інтелектуальних технологій і зв'язку
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2753-8049>

ГАЗЛАЙТИНГ ЯК ПРОЯВ МАНІПУЛЯЦІЙ У КІБЕРПРОСТОРИ

У статті здійснено теоретичний аналіз газлайтингу як специфічної форми психологічної маніпуляції в умовах кіберпростору. Розкрито трансформацію класичних механізмів реалізації газлайтингу, охарактеризовано його прояви в онлайн-комунікації, соціальних мережах та платформених середовищах. Проаналізовано ознаки газлайтингу через прояви в кіберпросторі, маніпулятивну мету та психологічний ефект для користувача. Доведено, що застосування газлайтингу у цифрових комунікаціях призводить не лише до дестабілізації індивідуального сприйняття реальності, але й до формування інформаційно-психологічного середовища невизначеності. Запропоновано стратегії захисту від газлайтингу.

Ключові слова: газлайтинг; газлайтер; маніпуляція; кіберпростір; дезінформація; соціальні мережі; психологічний вплив.

Табл. 1. Літ. 12.

**Svitlana Voronova, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Cyberpsychology and Rehabilitation Department,
State University of Intelligent Technologies and Telecommunications
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2753-8049>**

GASLIGHTING AS A MANIFESTATION OF MANIPULATION IN CYBERSPACE

The article offers a theoretical examination of gaslighting as a distinct form of psychological manipulation in cyberspace. It was found that gaslighting was traditionally considered an interpersonal form of psychological violence, but in modern conditions, it acquires new scales and forms, implemented through online communication, social networks, digital platforms, and information campaigns. Gaslighting is defined as a specific model of fixed and intrusive Internet activity aimed at causing fear, anxiety, and suffering in the victim through the manipulation of their perception of digital reality.

The signs of gaslighting are analyzed, such as denial of reality, devaluation of personal experience, pseudopluralism, mass repetition of doubts, algorithmic reinforcement, transfer of responsibility, fragmentation of information, and discrediting of expertise. It has been proven that gaslighting in cyberspace operates as a multidimensional system of manipulation, combining individual, social, and technological mechanisms. Its consequence is the gradual erosion of the individual's cognitive stability and a decline in their ability to make independent decisions in the digital space.

The main form of gaslighting – using IoT devices (Internet of Things) is considered. It is emphasized that the gaslighter, having technical control over the home network, can remotely affect the physical environment of the victim, remaining unnoticed, using environmental manipulation, information asymmetry, covert surveillance, and smart speakers to collect confidential information and monitor habits.

Strategies for protection against gaslighting are proposed: cognitive-analytical, psychological, communicative-behavioral, information-technological, socio-collective, and educational-preventive.

Keywords: gaslighting; gaslighter; manipulation; cyberspace; disinformation; social networks; psychological impact.

Постановка проблеми. Активний розвиток цифрових технологій та розширення комунікації у кіберпросторі суттєво трансформували характер соціальних взаємодій і способи впливу на свідомість людини. Поряд із позитивними можливостями цифрове середовище створило умови для поширення складних форм психологічних маніпуляцій, зокрема газлайтингу. Якщо традиційно газлайтинг розглядався як міжособистісна форма психологічного насильства, то в сучасних умовах він набуває нових масштабів і форм, реалізуючись через онлайн-комунікацію, соціальні мережі, цифрові платформи та інформаційні кампанії.

Проблема газлайтингу в кіберпросторі полягає у

його латентності та складності ідентифікації. Маніпулятивний вплив часто маскується під альтернативні точки зору, “факти”, алгоритмічні рішення або нібито нейтральну інформацію. Це призводить до систематичного підриву довіри користувачів до власного сприйняття, знань і досвіду, що становить загрозу як для психологічного благополуччя особистості, так і для інформаційної безпеки суспільства в цілому. В умовах гібридних загроз та інформаційної війни, зокрема в Україні, дослідження цього явища набуває особливого значення.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблематика газлайтингу тривалий час перебувала в полі зору психологічних досліджень, насамперед у контексті міжособистісних і сімейних від-

носин. Дослідження Е. Марч, К. С. Кей, Б. М. Дініч розглядають газлайтинг у контексті тактик психологічного насильства в інтимних стосунках [4]. П. Світ акцентує на застосуванні газлайтингу в близьких стосунках з нерівним балансом сил і вважає його основною рисою насильства з боку інтимного партнера [11]. В. Кляйн, Ш. Лі, С. Вуд підкреслюють, що газлайтинг частіше зустрічається в стосунках, якщо вони починаються зі стадії “бомбардування любов’ю” тобто надмірної ідеалізації й закидування компліментами, обіцянками та подарунками. До “бомбардування любов’ю” зараховують і дуже швидке освідчення, готовність до зобов’язань на ранніх стадіях стосунків. Часто це формує у партнера швидкий зв’язок і замилює очі на подальших стадіях [9]. А. Кернас, Р. Шевченко, Ю. Чумаєва, Л. Котляр, Е. Рура розглядається газлайтинг як основну форму психологічного насильства [3]. Д. Димитрова наголошує на газлайтингу як прихованому психологічному насильстві проти жінки, що ґрунтується на мові ненависті та демонстрації влади [2].

Однак, сучасні наукові публікації дедалі частіше звертаються до аналізу газлайтингу в цифровому середовищі. Зокрема, у працях з медіадосліджень та комунікацій наголошується на ролі соціальних мереж і цифрових платформ у формуванні маніпулятивних нарративів [1]. Окремим напрямом є дослідження так званого “платформеного газлайтингу”, який проявляється у непрозорих алгоритмічних рішеннях, модераторських практиках і комунікації між платформами та користувачами [6]. Також значну увагу приділено зв’язку газлайтингу з дезінформацією, пропагандою та інформаційно-психологічними операціями [10]. У цих дослідженнях газлайтинг розглядається як інструмент формування когнітивної невизначеності, підризу довіри до авторитетних джерел і дестабілізації колективного сприйняття реальності. Водночас в українському науковому дискурсі проблема газлайтингу в кіберпросторі залишається фрагментарно висвітленою, що підтверджує необхідність її подальшого системного аналізу.

Мета статті – проаналізувати природу газлайтингу, визначити основні механізми його проявів у кіберпросторі та розгляду стратегії захисту.

Виклад основного матеріалу. Сучасний стан цифрової комунікації характеризується не лише розширенням можливостей для обміну інформацією, а й виникненням специфічних форм психологічного насильства, серед яких газлайтинг посідає одне з центральних місць. Феномен газлайтингу, що тривалий час розглядався виключно в межах клінічної психології міжособистісних стосунків, у кіберпросторі трансформується в інструмент стратегічного впливу, який використовує анонімність, технічну асиметрію та архітектурні особливості

цифрових платформ для дестабілізації відчуття реальності жертви. Поняття, що походить від назви п’єси П. Гамільтона 1938 року “Газове світло” (Gas Light), сьогодні описує складну систему маніпуляцій, спрямовану на те, щоб змусити людину сумніватися у власній адекватності, пам’яті та сприйнятті навколишнього середовища. Масштаби поширення цього явища підтверджуються даними Merriam-Webster, згідно з якими у 2022 році кількість пошукових запитів за терміном “gaslighting” зросла на 1740 %, що свідчить про глибоку інтеграцію цього поняття в суспільну свідомість [5].

Перехід газлайтингу з фізичного у цифровий простір вимагає ретельного аналізу його генези та семантичної трансформації. Спочатку цей термін стосувався ситуацій прямої зловмисної маніпуляції у сімейному контексті, проте вже у 70–80-х роках ХХ ст. психоаналітики почали досліджувати його невідомі аспекти, зокрема у випадках заперечення подружньої зради. Сучасні дослідники, такі як Т. Дорпат, вказують на те, що навіть без явного злого умислу наслідки газлайтингу можуть бути критичними, призводячи до депресії, тривожних розладів та психозів [7]. Аналізуючи поведінку газлайтерів (людина, яка застосовує газлайтинг), К. Дж. Вікс, Дж. Е. Сторі та А. Піна встановили, що агресори часто мають низький рівень самоконтролю, дефіцит соціальних навичок та схильність до використання Інтернету як основного засобу встановлення домінування. Мотивацією часто виступає помста, прагнення відновити стосунки або бажання контролювати життя іншої особи [12]. Цікавим є спостереження К. Грейвса та Дж. Самп щодо кризової залежності між газлайтингом та міжособистісною владою. Відповідно до їхнього дослідження, особи з низьким та високим рівнем влади повідомляють про більший досвід газлайтингу, ніж особи з помірним рівнем влади [8]. Це свідчить про те, що газлайтинг використовується або як інструмент радикального домінування, або як засіб компенсації власного безсилля через приховані маніпулятивні спроби контролю.

Кіберпростір надає унікальні архітектурні можливості для реалізації газлайтингу, які неможливі у фізичному світі. Газлайтинг в кіберпросторі визначається як специфічна модель фіксованої та нав’язливої Інтернет-активності, спрямованої на те, щоб викликати страх, тривогу та страждання у жертви через маніпуляцію її сприйняття цифрової реальності. Він включає маніпуляції з цифровими слідами, використання систем “розумного будинку” та зловживання функціями месенджерів.

У сучасному кіберпросторі газлайтинг набуває системного характеру та реалізується через комплекс взаємопов’язаних маніпулятивних механізмів, спрямованих на підризу когнітивної автономії особистості. Розпізнати застосування газлайтингу як

ГАЗЛАЙТИНГ ЯК ПРОЯВ МАНІПУЛЯЦІЙ У КІБЕРПРОСТОРИ

прояву маніпуляцій можна за певними ознаками (табл. 1).

Як видно з таблиці 1 однією з базових ознак газлайтингу є заперечення реальності, що проявляється у цілеспрямованому запереченні фактів і подій або у нав'язуванні альтернативних інтерпретацій, які суперечать зафіксованій інформації.

Маніпулятивна мета цього механізму полягає у підриві довіри людини до власного сприйняття та пам'яті, що в онлайн-просторі посилюється швидкістю поширення контенту та інформаційним шумом. Наслідком такого впливу стає когнітивна дезорієнтація, за якої індивід втрачає впевненість у здатності самостійно оцінювати реальність.

Таблиця 1

Ознаки газлайтингу в кіберпросторі

Група ознак	Конкретні прояви в кіберпросторі	Маніпулятивна мета	Психологічний ефект для користувача
Заперечення реальності	Систематичне заперечення очевидних фактів; твердження, що подія “не відбулася” або “не має доказів” навіть за наявності верифікованих джерел	Підрив довіри до власного сприйняття реальності	Сумнів у власних судженнях, когнітивна дезорієнтація
Знецінення особистого досвіду	Коментарі типу “вам здалося”, “ви неправильно зрозуміли”, “це суб’єктивна фантазія”	Делегітимізація індивідуального досвіду	Зниження самооцінки, невпевненість
Псевдоплюралізм	Подання науково підтверджених фактів як “однієї з думок” поряд із дезінформацією	Розмивання меж між фактом і думкою	Втрата критеріїв достовірності
Масове повторення сумнівів	Узгоджені коментарі, ботоферми, скоординовані атаки	Створення ілюзії суспільного консенсусу	Соціальний тиск, конформність
Алгоритмічне підсилення	Просування суперечливого або маніпулятивного контенту через рекомендаційні системи	Підсилення когнітивного дисонансу	Інформаційна перевага
Перекладання відповідальності	Звинувачення жертви у “неправильному розумінні” або “надмірній емоційності”	Зміщення фокусу з маніпулятора	Внутрішня самозвинувачувальна установка
Фрагментація інформації	Подання інформації без контексту, виривання фактів із загальної картини	Маніпуляція інтерпретацією подій	Викривлене цілісне бачення
Дискредитація експертності	Підрив довіри до фахівців, науки, офіційних інституцій	Руйнування авторитетних джерел	Підвищена вразливість до фейків

Тісно пов'язаним із запереченням реальності є знецінення особистого досвіду користувача. В онлайн-комунікаціях воно реалізується через дискредитацію переживань та оцінок за допомогою формулювань, що ставлять під сумнів адекватність сприйняття адресата. Такий підхід спрямований на делегітимізацію індивідуального досвіду та позбавлення людини права на власну інтерпретацію подій. Психологічним наслідком знецінення виступає формування невпевненості у собі та зростання залежності від зовнішніх оцінок, що підвищує вразливість до подальших маніпуляцій.

Окрему роль у структурі газлайтингу відіграє псевдоплюралізм, який маскується під демократичність та свободу висловлювань. У цифровому просторі він проявляється через ототожнення фактів і думок, а також через подання науково

обґрунтованих тверджень як “однієї з можливих версій”. Маніпулятивна мета цього механізму полягає у розмиванні поняття істини та нівелюванні об’єктивних критеріїв знання. Як наслідок, у свідомості користувачів формується втрата орієнтирів істинності, що унеможливорює критичну оцінку інформації.

Важливим інструментом газлайтингу в кіберпросторі є масове повторення маніпулятивних меседжів. Воно реалізується за допомогою ботоферм, скоординованих інформаційних атак та багаторазового відтворення однакових тверджень у соціальних мережах і коментарях. Така практика спрямована на створення соціального тиску та ілюзії суспільного консенсусу, що психологічно спонукає індивіда до конформної поведінки та прийняття нав'язаних поглядів.

Специфічною рисою газлайтингу в цифрову епоху є алгоритмічне підсилення маніпулятивного контенту. Рекомендаційні системи платформ сприяють повторюваності певних наративів, що або посилює когнітивний дисонанс, або закріплює викривлену картину світу. Тривалий вплив такого контенту призводить до інформаційної перевтоми, емоційного виснаження та зниження здатності до критичного мислення, що значно полегшує подальший маніпулятивний вплив.

Не менш значущим елементом газлайтингу є перекладання відповідальності на жертву, яке в онлайн-дискусії проявляється у звинуваченнях адресата у власних негативних переживаннях або наслідках маніпуляції. Метою цього механізму є зміщення фокусу з дій маніпулятора на поведінку жертви, що призводить до формування самозвинувачення та внутрішньої конфліктності, а також послаблює готовність особистості до опору.

Фрагментація інформації є одним із поширених і водночас малопомітних механізмів маніпулятивного впливу в цифровому просторі. Вона полягає у поданні інформації без належного контексту, виванні окремих фактів, висловлювань або подій із ширшої смислової та причинно-наслідкової картини. У результаті адресат отримує не цілісне уявлення про подію, а її фрагменти, які не дозволяють сформувати обґрунтовану та збалансовану оцінку.

В онлайн-середовищі фрагментація інформації реалізується через короткі повідомлення, кліпові формати, заголовки без пояснювального змісту, емоційні цитати, що не супроводжуються першоджерелами або поясненням передумов і наслідків. Такий формат споживання інформації особливо ефективний у соціальних мережах і месенджерах, де швидкість поширення та конкуренція за увагу користувача стимулюють спрощення й редукцію складних подій до окремих, часто сенсаційних елементів.

Маніпулятивна мета фрагментації інформації полягає у контролі інтерпретації подій. Позбавляючи користувача контексту, маніпулятор фактично нав'язує готову рамку осмислення, у межах якої окремий факт набуває потрібного емоційного або ідеологічного забарвлення. У такому випадку навіть достовірна інформація може використовуватися як інструмент маніпуляції, оскільки її частковість не дозволяє адресату побачити альтернативні пояснення чи системні зв'язки.

З психологічної точки зору фрагментація інформації призводить до формування викривленого цілісного бачення реальності. Людина починає сприймати події як набір ізольованих епізодів, не пов'язаних між собою логічно чи причинно. Це ускладнює побудову власної позиції, знижує здатність до аналітичного мислення та підсилює залежність від зовнішніх інтерпретацій. У контексті

газлайтингу такий ефект є особливо небезпечним, оскільки він не викликає негайного опору, а поступово трансформує спосіб мислення адресата.

Завершальним системним елементом газлайтингу в онлайн-середовищі є дискредитація експертів та інституцій. Підрив довіри до науки, професійних спільнот і суспільних інститутів позбавляє людину альтернативних авторитетних джерел інформації. У результаті зростає вразливість до фейкових повідомлень і конспірологічних наративів, а газлайтинг переходить з індивідуального рівня на рівень суспільної свідомості.

Отже, аналіз наведених ознак свідчить, що газлайтинг в кіберпросторі функціонує як багатовимірний механізм маніпуляції, який поєднує індивідуальні, соціальні та технологічні механізми. Його наслідком є поступове руйнування когнітивної стійкості особистості та зниження здатності до самостійного прийняття рішень у цифровому просторі.

Слід також акцентувати на формах газлайтингу. Однією з найвитонченіших форм є використання IoT-пристроїв (Інтернет речей). Газлайтер, маючи технічний контроль над домашньою мережею, може дистанційно впливати на фізичне оточення жертви, залишаючись непоміченим. Це створює умови для так званого "індукованого психозу" або "сюрреальності", де жертва бачить зміни в реальності, які газлайтер пізніше заперечує [11]. Наприклад, екологічна маніпуляція (дистанційне миготіння світла, зміна температури на термостаті або активація музичних пристроїв у порожньому будинку з метою змусити жертву сумніватися у власних органах чуття), інформаційна асиметрія (коли один партнер володіє паролями та технічними навичками, а інший – ні, створюється поле для зловживань, де технологія стає знаряддям психологічного тиску), приховане спостереження (використання камер ("nanny cams") та смарт-спікерів для збору конфіденційної інформації, що пізніше використовується для допитів та обвинувачень у "неправильному" сприйнятті подій), моніторинг звичок (дані зі смарт-лічильників дозволяють газлайтеру точно знати, коли жертва приймає душ, готує їжу або дивиться телевізор, створюючи відчуття тотального контролю).

Враховуючи маніпулятивний характер газлайтингу потребують окремого розгляду стратегії захисту. Ефективна протидія газлайтингу поєднує когнітивні, психологічні, поведінкові, інформаційно-технологічні, соціально-колективні та світньо-профілактичні стратегії. У кіберпросторі ці стратегії мають бути спрямовані не лише на захист індивідуальної свідомості, але й на підвищення стійкості до маніпулятивних інформаційних впливів.

Когнітивно-аналітичні стратегії передбачають розвиток здатності до критичного осмислення

інформації та власного досвіду: фіксація фактів та подій (збереження скріншотів, посилань, хронології), відокремлення фактів від інтерпретацій та оцінних суджень, перевірка інформації за кількома незалежними джерелами, усвідомлення типових маніпулятивних мовних маркерів газлайтингу (“вам здалося”, “усі так вважають”, “це не має значення”). Застосування цих підходів знижує ймовірність когнітивного викривлення та підриву довіри до власного сприйняття.

Психологічні стратегії самозахисту передбачають збереження внутрішньої цілісності та емоційної стабільності в умовах маніпулятивного тиску: усвідомлення власних емоційних реакцій як сигналів маніпуляції, формування внутрішньої опори та автономної системи оцінювання, відмова від постійного самовиправдання перед маніпулятором, нормалізація сумнівів без автоматичного прийняття нав’язаних інтерпретацій. Ці стратегії сприяють зниженню емоційної вразливості та запобігають формуванню залежності від зовнішнього “арбітра істини”.

Комунікативно-поведінкові стратегії передбачають застосування чітких та структурованих моделей поведінки: обмеження або припинення комунікації з маніпулятивними акаунтами; використання нейтральних, коротких відповідей без емоційного залучення; фіксація меж допустимого спілкування; уникнення втягування у безплідні дискусії з повторюваними запереченнями фактів. Такі дії зменшують інтенсивність впливу та позбавляють маніпулятора ресурсу контролю.

Інформаційно-технологічні стратегії передбачають застосування інструментів технічного захисту: налаштування приватності та фільтрації контенту, блокування або скарги на маніпулятивні акаунти, усвідомлене використання алгоритмічних рекомендацій (відписка від токсичного контенту), обмеження інформаційного перевантаження шляхом дозування часу онлайн. Такі стратегії дозволяють знизити інтенсивність впливу газлайтингу на рівні інформаційного середовища.

Газлайтинг часто має колективний характер, тому протидія йому ефективна в межах спільнот. До соціально-колективних стратегій належать: обговорення сумнівних інформаційних повідомлень у довірчих групах, залучення експертних думок та професійних спільнот, підтримка культури фактчекінгу, розвиток медіаграмотності в освітньому середовищі. Така колективна валідація досвіду знижує ефект ізоляції, характерний для газлайтингу.

Довгострокова протидія газлайтингу передбачає системну профілактику. До освітньо-профілактичних стратегій належать: інтеграція теми газлайтингу в курси з медіаграмотності та соціальної інженерії, навчання розпізнаванню маніпулятивних

тактик, формування навичок емоційної стійкості та саморегуляції, розвиток культури відповідального онлайн-спілкування. Освітній компонент є ключовим чинником підвищення стійкості особистості та суспільства до маніпулятивних впливів.

Отже, стратегії захисту від газлайтингу мають багаторівневий характер і потребують поєднання індивідуальних, соціальних та технологічних підходів. У кіберпросторі особливого значення набуває розвиток критичного мислення, психологічної автономії та медіаграмотності, що дозволяє не лише розпізнавати маніпуляції, але й зберігати суб’єктивність у кіберпросторі.

Висновки. У ході дослідження встановлено, що газлайтинг у кіберпросторі є складним багаторівневим явищем, яке виходить за межі міжособистісної психологічної маніпуляції та набуває ознак системного інформаційно-психологічного впливу. Кіберпростір істотно трансформує класичні механізми газлайтингу, надаючи їм масштабності, латентності та здатності до алгоритмічного підсилення, що ускладнює їх виявлення та нейтралізацію. Доведено, що газлайтинг функціонує як механізм впливу, спрямований на підрив довіри суб’єкта до власного сприйняття, інтерпретацій та здатності до критичного осмислення інформації. Через заперечення фактів, знецінення особистого досвіду, створення псевдоплюралізму та фрагментацію інформації формується стан когнітивної невизначеності, який підвищує вразливість користувачів до подальших маніпулятивних впливів. Протидія газлайтингу потребує комплексного підходу, що поєднує розвиток критичного мислення, психологічної стійкості, медіаграмотності та відповідних інформаційно-технологічних інструментів захисту. Подальші наукові дослідження доцільно спрямувати на емпіричну верифікацію механізмів онлайн-газлайтингу, розробку індикаторів його виявлення та інтеграцію стратегій протидії в освітні й комунікаційні практики цифрового середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Данько-Сліпцова А.А., Коваленко Н.А., Жорнокуй У.В. Вплив соціальних мереж на формування громадської думки під час кризової ситуації: соціологічний аспект. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. 2024. Т. 35 (74). № 3. Ч. 2. С. 218–226. DOI: <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2024.3.2/35>
2. Димитрова Д. Жінки в ситуації газлайтингу – виявлення ризиків у робочому середовищі. *Європейський журнал громадського здоров’я*. 2021. Т. 31. Вип. 3. URL: https://www.researchgate.net/publication/367933106_The_women_in_situation_of_gaslighting_-_risk_identification_in_the_work_environment (дата звернення: 03.01.2026). DOI: <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckab165.327>
3. Кернас А.В., Шевченко Р.П., Чумасва Ю.В., Котляр Л.І., Пура Е.Д. Прояви феномену газлайтингу, як фор-

ми психологічного насильства у сімейних відносинах. *Наукові перспективи*. 2023. Вип. 8 (38). С. 643–665. DOI: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2023-8\(38\)-643-665](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2023-8(38)-643-665)

4. Марч Е., Кей К. С., Дініч Б.М. “Все у твоїй голові”: риси особистості та тактика газлайтингу в інтимних стосунках. *Journal of Family Violence*. 2025. Т. 40. С. 259–268. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10896-023-00582-y>

5. Akdeniz B., Cihan H. Gaslighting and Interpersonal Relationships: Systematic Review. *Current Approaches in Psychiatry*. 2024. № 16 (1), pp. 146–158. DOI: 10.18863/pgy.1281632

6. Divon T., Are C., Briggs P. Platform gaslighting: A user-centric insight into social media corporate communications of content moderation. *Platforms & Society*. 2025. Vol. 2. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/29768624241303109> (Accessed 3 Jan. 2026). DOI: <https://orcid.org/0000-0003-1110-3155>

7. Dorpat T. L. Gaslighting, the Double Whammy, Interrogation, and Other Methods of Covert Control in Psychotherapy and Psychoanalysis. Northvale: Jason Aronson Inc., 1996. 278 p.

8. Graves C.G., Samp J.A. The power to gaslight. *Journal of Social and Personal Relationships*. 2021. № 11. pp. 3378–3386. DOI: 10.1177/02654075211026975

9. Klein W., Li S., Wood S. (2023). A qualitative analysis of gaslighting in romantic relationships. *Personal Relationships*. 2023. № 30 (4). pp. 1316–1340. DOI: <https://doi.org/10.1111/per.12510>

10. Seeme F, Green D., Kopp C. Ignorance of the crowd: dysfunctional thinking in social networks. *Frontiers*. 2025. Vol. 10. URL: https://www.frontiersin.org/journals/communication/articles/10.3389/fcomm.2025.1547489/full?utm_source=chatgpt.com (Accessed 4 Jan. 2026). DOI: <https://doi.org/10.3389/fcomm.2025.1547489>

11. Sweet P.L. The Sociology of Gaslighting. *American Sociological Review*. 2019. № 84 (5). pp. 851–875.

12. Weekes C.J., Storey J.E., Pina A. Cyberstalking Perpetrators and Their Methods: A Systematic Literature Review. *Trauma, Violence, & Abuse*. 2025. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/15248380251333411> (Accessed 5 Jan. 2026). DOI: 10.1177/15248380251333411

REFERENCES

1. Danko-Sliptsova, A.A., Kovalenko, N.A. & Zhomokui, U.V. (2024). Vplyv sotsialnykh merezh na formuvannya hromadskoi dumky pid chas kryzovoi situatsii: sotsiologichnyi aspekt [The influence of social networks on the formation of public opinion during crisis situations: sociological aspect]. *Scientific notes of the V. I. Vernadskiy TNU. Series: Philology. Journalism*. Vol. 35 (74), No. 3, part. 2, pp. 218–226. DOI: <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2024.3.2/35> [in Ukrainian].

2. Dymytrova, D. (2021). Zhinky v sytuatsii hazlaitynhu – vyivlennia ryzykiv u robochomu seredovyshchi [Women in a gaslighting situation – identifying risks in the work environment]. *European Journal of Public Health*. Vol. 31, No. 3. Available at: https://www.researchgate.net/publication/367933106_The_women_in_situation_of_gaslighting_-_risk_identi

fication in the work environment (Accessed 3 Jan. 2026). DOI: <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckab165.327> [in Ukrainian].

3. Kernas, A.V., Shevchenko, R.P., Chumaieva, Yu.V., Kotliar, L.I. & Rura, E.D. (2023). Proiavy fenomenu hazlaitynhu, yak formy psykhologichnoho nasylstva u simeinykh vidnosynakh [Manifestations of the phenomenon of gaslighting as a form of psychological violence in family relations]. *Scientific perspectives*. Vol. 8 (38), pp. 643–665. DOI: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2023-8\(38\)-643-665](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2023-8(38)-643-665) [in Ukrainian].

4. March, E., Kei, K.S. & Dinich, B.M. (2025). “Vse u tvoii holovi”: rysy osobystosti ta taktyka hazlaitynhu v intymnykh stosunkakh. *Journal of Family Violence*. Vol. 40, pp. 259–268. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10896-023-00582-y> [in English].

5. Akdeniz, B. & Cihan, H. (2024). Gaslighting and Interpersonal Relationships: Systematic Review. *Current Approaches in Psychiatry*. No. 16 (1), pp. 146–158. DOI: 10.18863/pgy.1281632 [in English].

6. Divon, T., Are, C. & Briggs, P. (2025). Platform gaslighting: A user-centric insight into social media corporate communications of content moderation. *Platforms & Society*. Vol. 2. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/29768624241303109> (Accessed 3 Jan. 2026). DOI: <https://orcid.org/0000-0003-1110-3155> [in English].

7. Dorpat, T.L. (1996). Gaslighting, the Double Whammy, Interrogation, and Other Methods of Covert Control in Psychotherapy and Psychoanalysis. Northvale: Jason Aronson Inc. 278 p. [in English].

8. Graves, C.G. & Samp, J.A. (2021). The power to gaslight. *Journal of Social and Personal Relationships*. No. 11, pp. 3378–3386. DOI: 10.1177/02654075211026975 [in English].

9. Klein, W., Li, S. & Wood, S. (2023). A qualitative analysis of gaslighting in romantic relationships. *Personal Relationships*. No. 30 (4), pp. 1316–1340. DOI: <https://doi.org/10.1111/per.12510> [in English].

10. Seeme, F, Green, D. & Kopp C. (2025). Ignorance of the crowd: dysfunctional thinking in social networks. *Frontiers*. Vol. 10. Available at: https://www.frontiersin.org/journals/communication/articles/10.3389/fcomm.2025.1547489/full?utm_source=chatgpt.com (Accessed 4 Jan. 2026). DOI: <https://doi.org/10.3389/fcomm.2025.1547489> [in English].

11. Sweet, P.L. (2019). The Sociology of Gaslighting. *American Sociological Review*. No. 84 (5), pp. 851–875. [in English].

12. Weekes, C. J., Storey, J. E. & Pina, A. (2025). Cyberstalking Perpetrators and Their Methods: A Systematic Literature Review. *Trauma, Violence, & Abuse*. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/15248380251333411> (Accessed 5 Jan. 2026). DOI: 10.1177/15248380251333411 [in English].

Стаття надійшла до редакції: 12.01.2026

Прийнято до друку: 24.02.2026

Опубліковано: 23.03.2026



УКРАЇНЬСЬКА МОВА ЯК ПОЛЕ ПРОТИСТОЯННЯ НЕГАТИВНОМУ ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ ВПЛИВУ АГРЕСОРА

УДК55.233.2:811.161.2'272

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351441>

Юрій Юрчак, старший викладач кафедри загальновійськових дисциплін
Національної академії Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9506-3228>

Сергій Сінкевич, кандидат педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальновійськових дисциплін
Національної академії Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5838-2177>

УКРАЇНЬСЬКА МОВА ЯК ПОЛЕ ПРОТИСТОЯННЯ НЕГАТИВНОМУ ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ ВПЛИВУ АГРЕСОРА

У статті розглянуто українську мову на заняттях із загальновійськової підготовки як одну з ключових мішеней та водночас ресурсів інформаційно-психологічної протидії в умовах гібридної й інформаційної війни. З'ясовано, що агресор використовує мовне питання антагоністично для конструювання наративів "свій-чужий", легітимізації насильства, захисту російськомовних, підризу довіри до державних інституцій і деморалізації суспільства. Окреслено психологічні механізми впливу мовних атак: індукцію сорому та страху помилки, провокування гніву та взаємної підозри, формування самообмеження у публічній комунікації, розмивання групової солідарності та готовності до взаємної підтримки. Історично простежено інструменталізацію мовної галузі через адміністративні заборони, контроль друку й освіти, що створювало дефіцит українського мовлення й спрощувало маніпуляції.

Важливою є інтеграція мовної складової до системи протидії негативному інформаційно-психологічному впливу. Запропоновано такі педагогічні умови: моделювання комунікаційних ситуацій інформаційного тиску, відрпрацювання чітких відповідей без ескалації, формування групової підтримки та вироблення внутрішніх стандартів взаємодії. У вітчизняних дослідженнях підкреслюється значення цілеспрямованої підготовки до протидії інформаційно-психологічному впливу в умовах інформаційної війни, що може бути адаптовано і до мовного виміру стійкості.

Визначено комплекс заходів із протидії негативному інформаційно-психологічному впливу: правову легітимізацію державної мови, стратегічні комунікації та контрнарративи, розвиток медіаграмотності, інституційні стандарти "об'єкт-об'єктної" взаємодії під час загальновійськової підготовки, а також інтеграцію мовного компонента інформаційної стійкості до підготовки військовослужбовців Сил оборони України.

Ключові слова: інтеграція; негативний інформаційно-психологічний вплив; протидія; система; українська мова.

Літ. 13.

Yuriy Yurchak, Senior Lecturer of the Combined Military Disciplines Department,
Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the
State Border Guard Service of Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9506-3228>

Serhii Sinkevych, Ph.D. (Pedagogy), Professor,
Professor of the Combined Military Disciplines Department,
Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the
State Border Guard Service of Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5838-2177>

THE UKRAINIAN LANGUAGE AS A FIELD OF RESISTANCE TO THE NEGATIVE INFORMATIONAL AND PSYCHOLOGICAL INFLUENCE OF THE AGGRESSOR

The article examines the Ukrainian language in general military training classes as one of the key targets and, at the same time, resources for information and psychological counteraction in the context of hybrid and information warfare. It has been established that the aggressor uses the language issue antagonistically to construct narratives of "us versus them", legitimize violence, protect Russian speakers, undermine trust in state institutions, and demoralize society. The psychological mechanisms of influence of linguistic attacks are outlined: induction of shame and fear of error, provocation of anger and mutual suspicion, formation of self-restraint in public communication, erosion of group solidarity, and readiness for mutual support. The instrumentalization of the language sector through administrative bans and control of the press and education is traced historically, which created a deficit of Ukrainian speech and facilitated manipulation.

In practice, modules on media literacy and critical thinking regarding language manipulation, training on communication de-escalation and psychological safety support, exercises on recognizing and neutralizing provocative "language cases," and protocols for responding to manifestations of linguistic discrimination and coordinated hate in educational institutions.

It is important to integrate the linguistic component into the system of counteracting negative informational and psychological influence. The following pedagogical conditions are proposed: modeling communication situations of

informational pressure, practicing clear responses without escalation, forming group support, and developing internal standards of interaction. Domestic studies emphasize the importance of targeted training to counteract informational and psychological influence in conditions of information warfare, which can be adapted to the linguistic dimension of resilience.

A set of measures to counteract negative informational and psychological influence has been identified: legal legitimization of the state language, strategic communications and counter-narratives, development of media literacy, institutional standards of "object-object" interaction during general military training, as well as integration of the language component of information resilience into the training of servicemen of the Armed Forces of Ukraine.

Keywords: *integration; negative informational and psychological influence; counteraction; system; Ukrainian language.*

Постановка проблеми. Українська мова в умовах збройної агресії та гібридної війни виступає не лише засобом комунікації, але й індикатором ідентичності, солідарності та легітимності публічної позиції. У такій ситуації мова стає об'єктом і водночас інструментом інформаційно-психологічного протистояння, оскільки вплив на мову дозволяє змінювати структуру довіри в суспільстві, керувати емоційними реакціями та провокувати розкол [12].

Під інформаційно-психологічним протистоянням у цій роботі розуміємо сукупність комунікативних, організаційних і психологічних дій сторін конфлікту, спрямованих на зміну установок, емоційних станів і поведінкових моделей цільових груп у власних інтересах. Відповідно негативний інформаційно-психологічний вплив – це цілеспрямована діяльність, що спрямована на підірвання довіри, послаблення мотивації та згуртованості, формування викривлених уявлень і спонукання до рішень, вигідних агресору. У статті авторським колективом враховано термін “мовні атаки” – комплекс дій у публічній і цифровій комунікації, які активують психологічні тригери та поляризують суспільство. Такі практики корелюють із моделями високої інтенсивності пропаганди [4].

Актуальність проблеми, що розглядається, зумовлена тим, що агресор системно використовує мовну тему для легітимізації бойових дій (фактично – великомасштабних терористичних актів) на території незалежної держави.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Теоретичну основу становлять праці про соціально-психологічні підходи до ідентичності Г. Таджфел, Дж. Тернер [5]. Для пояснення механізмів сучасних інформаційних операцій і пропагандистських технологій використано напрацювання Г. Почепцова, а також огляди аналітики з протидії дезінформації та стратегічних комунікацій (зокрема, напрацювання NATO StratCom COE). Історичний контекст формування української ідентичності та мовної політики розглянуто з урахуванням праць С. Плохія та Ю. Шевельова. Нормативно-правовий вимір сучасної мовної політики та інформаційної безпеки інтерпретовано крізь призму чинних законодавчих актів України.

Мовне питання аналізується як політико-культурний маркер, що впливає на соціальні розмежування та політичні орієнтації; зокрема, емпіричні

дослідження В. Кулика демонструють зв'язок мовної ідентичності з політичними “лініями поділу” в Україні [2]. Паралельно розвиваються підходи до вивчення мовних ідеологій і практик “культурної корекції”, запропоновані Л. Біланюк, які пояснюють, як норми й уявлення про “правильність” можуть використовуватися для дисциплінування мовців і конструювання ієрархій [1]. У ширшому історико-культурному полі над проблемою мовного престижу й мовної політики працювали також Ю. Шевельов, С. Плохій, С. Єсельчик, А. Вілсон, П.-Р. Магочій та інші дослідники мовних питань.

Окремий блок становлять дослідження інформаційних воєн і психологічних операцій, у яких мова розглядається як носій смислів, що підлягають спеціальному конструюванню та тиражуванню в масовій комунікації (зокрема у працях Г. Почепцова) [8]. Для розуміння конкретних маніпулятивних технологій агресора у кризові періоди важливими є аналітичні матеріали фахових центрів стратегічних комунікацій (зокрема NATO StratCom COE й ін.), у яких зафіксовано типові прийоми (маркування, інверсія ролей, псевдоплюралізм, віктимізація) й їхній психологічний ефект на цільові аудиторії. Нормативно-правовий і стратегічний вимір протидії розкривають конституційні та законодавчі засади мовної політики, а також державні документи інформаційної безпеки, які виступають фундаментом для розвитку стратегічних комунікацій і підвищення стійкості суспільства до впливів противника.

Мета статті – здійснити аналіз особливостей використання української мови як поля інформаційно-психологічного протистояння негативному інформаційно-психологічному впливу агресора; уточнити ключові поняття та психологічні механізми впливу; простежити історичну тривалість обмежувальних практик та їхню трансформацію до сучасних технологій маніпуляції; окреслити ресурси суспільної й інституційної протидії; запропонувати прикладну модель протидії для освітнього середовища та безпекового сектору.

Виклад основного матеріалу. У конфліктах сучасності мова є ціллю впливу (її статус, норми, галузі застосування) і каналом впливу (через мовні маркери передаються оцінки, ярлики, емоційні коди). Атакуючи мовні практики, агресор отримує можливість впливати на базові психологічні потреби – належність, повагу, безпеку – та керувати

поведінковими стратегіями різних верств населення. У публічній комунікації це проявляється як знецінення мовця, демонстративне “виправлення” з приниженням, нав’язування “престижної” норми, що нібито автоматично визначає компетентність.

Мовний вимір інформаційної війни працює не лише через політику й медіа, але й через щоденну комунікацію. Типовими інструментами є провокативне “виправлення”, висміювання, демонстративне ігнорування української мови у сервісах, нав’язування хибної ієрархії “правильного/неправильного” мовлення та підміна змісту формою. Психологічний ефект таких дій полягає в індукції сорому й напруги, підвищенні страху публічної помилки, появи уникання (мовчання, перехід на іншу мову, звуження кола комунікації), що безпосередньо знижує суб’єктивність і готовність до відкритої взаємодії. Для агресора це зручний канал поляризації: мовна тема перетворюється на тригер емоцій, на якому легше запускати конфліктні сценарії у спілнотах.

Маніпулятивні наративи агресора вибудовуються за принципом психологічної економії: складні історичні та правові питання редукуються до простих ярликів та емоційних схем, які легко повторювати в медіа та соціальних мережах. Типовими є прийоми “інверсії ролей” (агресор як “захисник”), “віктимізації”, псевдоплюралізму та лабелінгу, що створюють уявлення про “природну” ієрархію мов і груп. Такі прийоми мають не стільки переконати, скільки розхитати довіру й підштовхнути населення до взаємної підозри.

На наших землях інституційний тиск на українську мову виявлявся у формі адміністративних обмежень на друк, освіту та публічне вживання. Валуєвським циркуляром 1863 р. обмежувався друк значної частини україномовних видань, створюючи бар’єри для формування легітимної публічної сфери української мови [11]. У довгостроковій перспективі такі рішення звужували комунікативні домени, підривали престиж українського мовлення та створювали підґрунтя для подальших маніпуляцій, коли мову подавали як “недоречну” або “непотрібну” в державних і професійних контекстах.

Емським указом 1876 р. посилено контроль над культурною інфраструктурою: обмежено друк і ввезення українських книжок, а також певні публічні практики, через які мова набуває модерного статусу. У психологічному вимірі це означало блокування “каналів престижу”: українська мова витіснялася з доменів, що формують відчуття соціального успіху та компетентності [7].

У сучасній інформаційній війні використовується історична тяглість обмежень як матеріал для маніпуляцій: противник намагається подати мовне питання як “внутрішню суперечку”, “штучний конфлікт” або “дискримінацію”, підмінюючи

причинно-наслідкові зв’язки та розмиваючи відповідальність за насильство. Саме тому історико-психологічний аналіз є необхідним елементом протидії: він повертає контекст і дозволяє розпізнавати повторювані схеми впливу.

Протидія негативному інформаційно-психологічному впливу в мовній сфері є неможливою без чіткої легітимізаційної основи. Конституція України закріплює державний статус української мови й обов’язок держави забезпечувати її розвиток і функціонування в усіх галузях суспільного життя, що знімає потребу “виправдовувати” українську в публічному просторі та визначає правові засади для реагування на дискримінаційні практики [8].

У Законі України “Про забезпечення функціонування української мови як державної” деталізовано ці засади й зафіксовано стандарти мовної політики у публічних сферах. Для інформаційно-психологічного протистояння це важливо тим, що зменшує простір для спекуляцій щодо “невизначеного статусу” мови, а також дозволяє різним інституціям вибудовувати зрозумілі правила комунікації, сервісу й підтримки мовців, не перетворюючи мовну тему на конфліктогенний ресурс [9].

Цифрове середовище радикально підсилює психологічний ефект мовних атак: приниження та висміювання тиражуються, перетворюються на меми, підтримуються “фермами” коментарів і координуваними мережами поширення. Ключова мета таких кампаній – не діалог, а емоційна дестабілізація та зниження довіри. Аналітичні узагальнення NATO StratCom COE демонструють, що маніпулятивні техніки (повторення, замовчування контексту, лабелінг, псевдоплюралізм, віктимізація) системно застосовуються для деморалізації та розколу суспільств у періоди російсько-української кризи та війни [3].

Мовна тема зручна для таких операцій, бо вона торкається щоденного досвіду та самооцінки, а отже швидко активізує афекти. Якщо людина відчуває сором за “помилку”, їй простіше нав’язати позицію самообмеження; якщо група свариться через мовні маркери, їй солідарність послаблюється, а увага відволікається від реальних загроз. Таким чином, мовна взаємодія стає частиною ширшого поля когнітивного впливу.

Історично українське суспільство виробляло форми самоорганізації, які відновлювали публічність української мови через практику: культурно-освітні ініціативи, мережі читання, видавничі проєкти, педагогічні спільноти. У сучасних умовах цю функцію частково виконують цифрові спільноти практики та мовні клуби, що створюють безпечні середовища для допущення помилок і навчання.

Ключовим психологічним ефектом у таких кейсах стає механізм сорому й самообмеження, який агресор підсилює повторенням меседжів про “не-

придатність”, “штучність” або “конфліктність” української мовної норми. Унаслідок цього частина людей звужує використання української у “ризикових” ситуаціях (офіційні звернення, робота, публічні виступи), що послаблює видимість української у публічній сфері й підживлює хибний образ “нормальності” домінування іншої мови.

Для прикладного рівня доцільно розглядати протидію негативному інформаційно-психологічному впливу у мовній сфері як системний цикл із чотирьох взаємопов’язаних етапів: профілактика, розпізнавання, реагування та відновлення. Такий підхід дозволяє перейти від ситуативних реакцій до керованої організаційної практики.

Запропонований цикл протидії передбачає комплексний підхід: профілактику (формування мовної та медіаграмотності, стандарти поважної взаємодії), розпізнавання (виявлення маніпулятивних наративів, ознак координації й масового повторення), реагування (контрнарративи, фактчек, модерація, підтримка постраждалих від комунікативної агресії), а також відновлення (повернення довіри, нормалізація української мови в публічній сфері, розширення практик взаємопідтримки). У мовному вимірі важливо, щоб протидія не зводилася до “каральних” підходів, а забезпечувала б психологічну безпеку та мотивацію до комунікації.

Реагування має індивідуальний (коректне окреслення меж), груповий (солідарна підтримка мішені атаки) й інституційний рівні (модерація, етичні процедури, публічне підтвердження політики поваги). Відновлення спрямоване на повернення суб’єктності: наставництво, супервізія, середовища безпечної практики, фіксація малих успіхів і підсилення довіри.

З огляду на зростання інтенсивності інформаційних впливів, підготовка фахівців, які працюють у середовищі підвищеного ризику (державний сектор, освіта, безпека), має включати мовний компонент інформаційної стійкості. Це означає розвиток здатності комунікувати впевнено, без самоцензури, зберігаючи коректність і контроль емоцій навіть у провокаційних ситуаціях.

У рамках державної політики така підготовка узгоджується з підходами Стратегії інформаційної безпеки України, яка орієнтує на розвиток стійкості до дезінформації та посилення стратегічних комунікацій як інструментів захисту суспільства від ворожих впливів [10].

На практиці доцільно включати: (1) модулі з медіаграмотності та критичного мислення щодо мовних маніпуляцій; (2) тренінги з комунікаційної деескалації та підтримки психологічної безпеки; (3) вправи з розпізнавання та нейтралізації провокаційних “мовних кейсів”; (4) протоколи реагування в установах (школа/університет/підрозділ) на прояви мовної дискримінації та координованого хейту.

У межах підготовки майбутніх фахівців безпечного сектору особливо важливою є інтеграція мовної складової до системи готовності до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу. Педагогічні умови забезпечення цього процесу визначено такі: моделювання комунікаційних ситуацій інформаційного тиску, відпрацювання чітких відповідей без ескалації, формування групової підтримки та вироблення внутрішніх стандартів взаємодії. У вітчизняних дослідженнях акцентується на значенні цілеспрямованої підготовки до протидії інформаційно-психологічному впливу в умовах інформаційної війни, що може бути адаптовано і до мовного виміру стійкості [13].

Окремою лінією виступає формування культури психологічної безпеки та поважної комунікації у середовищах навчання й служби. Її принципи: коректне наставництво (підказувати без приниження), фокус на змісті повідомлення, а не на пошуку “помилки”, запобігання мовним провокаціям, швидке припинення хейту/тролінгу, підтримка новачків у переході на українську. Це підсилює довіру в колективах і зменшує вразливість до сценаріїв розколу.

Висновки. Українська мова є одним із найчутливіших полів інформаційно-психологічної протидії, оскільки поєднує комунікацію з ідентичністю, соціальним статусом. Агресор використовує мовну тему як канал негативного інформаційно-психологічного впливу через нав’язування маніпулятивних наративів, підміну понять, інверсію ролей, цифрові кампанії поляризації та комунікативну агресію у повсякденних взаємодіях. Психологічні ефекти таких атак проявляються у зростанні тривожності, сорому, взаємної підозри, самообмеженні у публічній комунікації та послабленні групової згуртованості. Ключовою відповіддю є системна протидія, що поєднує правові й організаційні рішення зі стратегічними комунікаціями, контрнарративами, розвитком мовної медійної грамотності та підтримкою психологічної безпеки.

У сучасному цифровому середовищі мовна самоорганізація та відповідальні інституційні практики стають важливими чинниками інформаційної стійкості та психологічної безпеки, зменшуючи вразливість до маніпуляцій і сприяючи суспільній консолідації.

Перспективи подальших досліджень. Доцільними є такі: емпіричні дослідження впливу мовних провокацій і наративів агресора на психологічну стійкість різних груп (здобувачі освіти, військовослужбовці, держслужбовці).

ЛІТЕРАТУРА

1. Bilaniuk L. Contested Tongues: Language Politics and Cultural Correction in Ukraine. Ithaca : Cornell University Press, 2005. 230 p.

2. Kulyk V. Language and identity in Ukraine after Euro-maidan. Thesis Eleven. 2018. Vol. 148(1). P. 107–123. DOI: <https://doi.org/10.1177/0725513618796270>.
3. NATO Strategic Communications Centre of Excellence, Center for International Studies. The manipulative techniques of the Russian information campaign against Ukraine. Riga : NATO StratCom COE, 2015. URL: <https://stratcomcoe.org/publications/the-manipulative-techniques-of-the-russian-information-campaign-against-ukraine/154> (дата звернення: 19.12.2025).
4. Paul C., Matthews M. The Russian “Firehose of Falsehood” Propaganda Model: Why It Might Work and Options to Counter It. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2016. URL: <https://www.rand.org/pubs/perspectives/PE198.html> (date of access: 19.12.2025).
5. Tajfel H., Turner J.C. The social identity theory of intergroup behavior. In: Psychology of Intergroup Relations / eds. S. Worchel, W.G. Austin. Chicago : Nelson-Hall, 1986. P. 7–24.
6. Емський указ. Повний текст. URL: <https://movahistory.org.ua/index.php/Емськийуказ>. (дата звернення: 19.12.2025).
7. Конституція України: Закон України від 28.06.1996 № 254к/96-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/254k/96-vr> (дата звернення: 19.12.2025).
8. Почепцов Г. Сучасні інформаційні війни. Київ: Вид-во “Києво-Могилянська академія”, 2015. 497 с.
9. Про забезпечення функціонування української мови як державної : Закон України від 25.04.2019 № 2704-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2704-19> (дата звернення: 19.12.2025).
10. Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 15 жовтня 2021 року “Про Стратегію інформаційної безпеки” : Указ Президента України від 28.12.2021 № 685/2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/685/2021> (дата звернення: 19.12.2025).
11. Циркуляр міністра внутрішніх справ П.А. Валуєва Київському, Московському і Петербурзькому цензурним комітетам від 18 (30) липня 1863 р. URL: <https://hai-nyzhnyk.in.ua/doc2/1863%2806%2930.Valuev.cirkulyar.php> (дата звернення: 19.12.2025).
12. Юрчак Ю.М. 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*. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2 (37) (2024), 37 с. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v37i2>.
13. Юрчак Ю. Експериментальне дослідження підготовки майбутніх офіцерів прикордонників до протидії негативному інформаційнопсихологічного впливу на особовий склад. *Молодь і ринок*, 2025 № 2 (234), С. 118–125. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.324544>
1. Bilaniuk, L. (2005). *Contested Tongues: Language Politics and Cultural Correction in Ukraine*. Ithaca : Cornell University Press, 230 p. [in English].
2. Kulyk, V. (2018). Language and identity in Ukraine after Euromaidan. Thesis Eleven. Vol. 148(1). pp. 107–123. DOI: <https://doi.org/10.1177/0725513618796270>. [in English].
3. NATO Strategic Communications Centre of Excellence, Center for International Studies. The manipulative techniques of the Russian information campaign against Ukraine. Riga : NATO StratCom COE, 2015. Available at: <https://stratcomcoe.org/publications/the-manipulative-techniques-of-the-russian-information-campaign-against-ukraine/154> (Accessed 19 Dec. 2025). [in English].
4. Paul, C. & Matthews, M. (2016). The Russian “Firehose of Falsehood” Propaganda Model: Why It Might Work and Options to Counter It. Santa Monica, CA: RAND Corporation. Available at: <https://www.rand.org/pubs/perspectives/PE198.html> (Accessed 19 Dec. 2025). [in English].
5. Tajfel, H. & Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In: Psychology of Intergroup Relations / eds. S. Worchel, W.G. Austin. Chicago : Nelson-Hall. pp. 7–24. [in English].
6. Emskyi ukaz [Ems Decree]. Available at: <https://mova.history.org.ua/index.php/Emskyiukaz>. (Accessed 19 Dec. 2025). [in Ukrainian].
7. Konstytutsiia Ukrainy: Zakon Ukrainy vid 28.06.1996 № 254k/96-VR [Constitution of Ukraine: Law of Ukraine dated 06/28/1996 No. 254k/96-VR]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/go/254k/96-vr> (Accessed 19 Dec. 2025). [in Ukrainian].
8. Pochepctsov, H. (2015). *Suchasni informatsiini viiny [Modern Information Wars]*. Kyiv, 497 p. [in Ukrainian].
9. Pro zabezpechennia funktsionuvannia ukraïnskoi movy yak derzhavnoi : Zakon Ukrainy vid 25.04.2019 № 2704-VIII [On Ensuring the Functioning of the Ukrainian Language as the State Language: Law of Ukraine dated 04/25/2019 No. 2704-VIII]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2704-19> (Accessed 19 Dec. 2025). [in Ukrainian].
10. Pro rishennia Rady natsionalnoi bezpeky i oborony Ukrainy vid 15 zhovtnia 2021 roku “Pro Stratehiu informatsiinoi bezpeky” : Ukaz Prezidenta Ukrainy vid 28.12.2021 № 685/2021 [On the Decision of the National Security and Defense Council of Ukraine dated October 15, 2021 “On the Information Security Strategy”: Decree of the President of Ukraine dated 12/28/2021 No. 685/2021]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/go/685/2021> (Accessed 19 Dec. 2025). [in Ukrainian].
11. Tsyrkuliar ministra vnutrishnikh sprav P.A. Valueva Kyivskomu, Moskovskomu i Peterburzkomu tsenzurnym komitetam vid 18 (30) lipnia 1863 r. [Circular of the Minister of Internal Affairs P.A. Valuyev to the Kyiv, Moscow and St. Petersburg Censorship Committees dated July 18 (30), 1863]. Available at: <https://hai-nyzhnyk.in.ua/doc2/1863%2806%2930.Valuev.cirkulyar.php> (Accessed 19 Dec. 2025). [in Ukrainian].
12. Yurchak, Yu.M. (2024). Shliakhy formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv-prykordonnnykiv do protyidii nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu u poloni protyvyuka [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*. No. 2 (37), Khmelnytskyi, 37 p. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v37i2>. [in Ukrainian].
13. Yurchak, Yu. (2025). Eksperymentalne doslidzhennia pidhotovky maibutnikh ofitseriv prykordonnnykiv do protyidii nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnoho 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].

Стаття надійшла до редакції: 22.12.2025

Прийнято до друку: 24.02.2026

Опубліковано: 23.03.2026

УДК 004.4+004.65:37.016:373.5

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.350498>

Тарас Кобильник, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізики та інформаційних систем
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2703-7570>

Оксана Сікора, кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри фізики та інформаційних систем
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4043-778X>

Володимир Жидик, старший викладач кафедри фізики та інформаційних систем
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9876-0053>

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ PУTHON ТА БАЗ ДАНИХ У КУРС ІНФОРМАТИКИ СТАРШОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлено методичні підходи до використання Python для баз даних у навчальному процесі старшої школи. Такий підхід поєднує теоретичне навчання з практичними завданнями, сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних і творчих здібностей, формує навички командної роботи та комунікації. Особливу увагу приділено проєктному та кейс-методам. Окреслено перспективи подальших досліджень, зокрема створення методичних рекомендацій з використання Python для баз даних, розробці інтерактивних освітніх платформ та аналізі їхнього впливу на командну роботу й проєктне мислення.

Ключові слова: шкільний курс інформатики; бази даних; Python; SQLite; проєктне навчання.

Літ. 10.

Taras Kobylnyk, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of the Physics and Information Systems Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2703-7570>

Oksana Sikora, Ph.D. (Technical Science), Associate Professor,
Associate Professor of the Physics and Information Systems Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4043-778X>

Volodymyr Zhydyk, Senior Lecturer of the Physics and Information Systems Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9876-0053>

METHODOLOGICAL PRINCIPLES FOR INTEGRATING PYTHON AND DATABASES INTO A HIGH SCHOOL COMPUTER SCIENCE COURSE

Modern informatics education in high school requires updating both content and teaching methods in accordance with the challenges of the digital age. One of the promising directions is the integration of Python technologies and databases into the high school informatics curriculum, which makes it possible to combine theoretical knowledge with practical skills and ensure the formation of key competencies of the 21st century. Python, due to its simple syntax, versatility, and wide range of libraries, is an effective tool for teaching students programming and working with data. Databases, in turn, shape the understanding of structuring, storing, and processing information, which is critically important in today's information society.

The article explores the methodological aspects of integrating Python and databases into the educational process, emphasizing the use of project-based learning, case studies, and laboratory practicums. It demonstrates that such integration enhances critical thinking, analytical skills, and creativity in problem-solving, while also fostering teamwork and communication. Examples of tasks suitable for high school include designing a library database, creating a sports results database, and developing an electronic gradebook for a school.

Special attention is paid to psychological and pedagogical aspects, particularly to increasing students' motivation through the practical value of acquired knowledge and the possibility of applying it in real-life situations. The article outlines prospects for further research, including the development of interactive educational platforms, the integration of cloud services and artificial intelligence, and the creation of didactic models that take into account students' individual characteristics.

Thus, the integration of Python and databases in high school informatics education is an innovative and strategically important direction that ensures the practical orientation of learning, promotes digital transformation, and prepares students for future professional activity in the information society.

Keywords: school course of informatics; databases; Python; SQLite; project-based learning.

Постановка проблеми. Актуальність використання Python для баз даних у навчальному процесі інформатики профільної старшої школи зумовлена кількома чинниками. По-перше, сучасне суспільство характеризується стрімким розвитком цифрових технологій, що вимагає від майбутніх фахівців уміння працювати з даними, аналізувати їх та застосовувати у практичних ситуаціях. По-друге, освітні стандарти України та Європейського Союзу орієнтують навчання на формування компетентностей, а не лише на засвоєння знань. Це означає, що учні повинні вміти використовувати інструменти програмування та аналізу даних для розв'язування практичних задач.

Python як мова програмування має низку переваг: простий синтаксис, універсальність, наявність великої кількості бібліотек для роботи з даними, інтеграцію з іншими технологіями. Бази даних, у свою чергу, забезпечують системність у роботі з даними, дозволяючи учням зрозуміти принципи їх структурування, збереження та опрацювання. У поєднанні ці технології створюють потужний інструмент для навчання, що відповідає сучасним вимогам освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У статті [3] автори наголошують на важливості цієї теми для формування інформаційної грамотності та розвитку алгоритмічного стилю мислення учнів, адже робота з даними є невід'ємною складовою сучасного цифрового суспільства. У публікації аналізуються труднощі, з якими стикаються учні та вчителі, зокрема складність засвоєння реляційної моделі та недостатня кількість практичних прикладів у навчальних матеріалах. Запропоновано практикоорієнтований підхід до навчання, що передбачає використання методу проєктів, коли учні створюють власні бази даних для моделювання реальних ситуацій, таких як електронний журнал чи бібліотека. Автори рекомендують застосовувати MS Access як базовий інструмент для ознайомлення з принципами роботи баз даних.

У статті [1] автори аналізують типові труднощі, з якими стикаються учні під час опанування теми "Мова запитів SQL" у межах розділу "Бази даних" профільного курсу інформатики. Особливу увагу приділяють теоретичним аспектам, що викликають ускладнення в розумінні, зокрема поняттю цілісності даних у реляційних базах даних. Наведено приклади SQL-запитів, які демонструють типові помилки додавання, видалення та оновлення даних, що можуть призводити до порушення цілісності. Автори обґрунтовують, що засвоєння принципів побудови SQL-запитів та розуміння механізмів забезпечення цілісності даних сприяє розвитку логічного мислення учнів, формуванню навичок аналізу та синтезу інформації, а також підвищенню

ефективності розв'язування практичних завдань у сфері баз даних.

Хоча мотивація до вивчення баз даних у школі зазвичай не викликає труднощів, адже ця технологія є основою більшості сучасних програмних продуктів, важливим залишається методично значущий аспект: визначення ситуацій, у яких застосування баз даних є незамінним і не може бути ефективно замінено іншими інструментами, наприклад електронними таблицями. Саме з аналізу таких прикладів доцільно розпочинати навчання, оскільки це дозволяє учням усвідомити практичну необхідність баз даних, сформувати мотивацію до їхнього опанування та закласти фундамент для подальшого розвитку інформаційної компетентності [2].

Мета статті: обґрунтування доцільності та визначення методичних засад поєднання технологій Python та баз даних у навчальний процес інформатики старшої школи.

Виклад основного матеріалу. Інтеграція Python та баз даних у навчання інформатики профільної старшої школи ґрунтується на компетентнісному підході, який визначає головною метою освіти не лише засвоєння знань, а й формування здатності застосовувати їх у реальних життєвих і професійних ситуаціях. У цьому контексті Python виступає як універсальна мова програмування, що поєднує простоту синтаксису з потужними інструментами для роботи з даними. Python є однією з найпопулярніших мов програмування у світі, що активно використовується у наукових дослідженнях, бізнесі та освіті. Його простота робить його доступним для учнів старшої школи, а багатий набір бібліотек дозволяє працювати з різними типами даних – від числових до текстових і графічних. Це створює умови для інтеграції Python у навчальний процес як інструмента для вирішення практичних завдань.

Бази даних є основою сучасних інформаційних систем. Вони забезпечують упорядкування даних, їх збереження та швидкий доступ. У навчальному процесі робота з базами даних дозволяє учням зрозуміти, як організуються дані у реальних системах, наприклад, у бібліотеках, школах чи бізнесі.

Поєднання Python та баз даних відкриває широкі можливості для створення навчальних проєктів. Учні можуть розробляти програми, які взаємодіють із базами даних, виконують запити та аналізують результати. Це дозволяє формувати у них комплексні навички програмування та роботи з даними. Слід зазначити, що у підручниках з інформатики для старшої школи для вивчення баз даних описується MS Access [5; 6].

SQLite – це програмна бібліотека, що реалізує функціонал системи керування реляційними базами даних. Вона забезпечує підтримку транзакцій, не потребує окремої інсталяції, створена мовою C,

характеризується високою продуктивністю та кросплатформністю [9]. Доступ до даних здійснюється за допомогою мови SQL, а модуль `sqlite3` виступає стандартним інтерфейсом для інтеграції SQLite у середовищі Python.

Цей модуль забезпечує встановлення з'єднання з базою даних SQLite та її відкриття для виконання необхідних операцій, включаючи створення нових таблиць із визначенням їхньої структури та стовпців. Завдяки підтримці стандартних SQL-запитів (SELECT, INSERT, UPDATE, DELETE) користувач отримує доступ до повного спектра операцій з даними – від їх вибірки до модифікації та видалення. Особливе значення має реалізація параметризованих запитів, що гарантує безпечне додавання даних та мінімізує ризик SQL-ін'єкцій [10]. Крім того, бібліотека підтримує транзакційний механізм, який дозволяє об'єднувати кілька операцій у єдину атомарну дію, що є важливим для забезпечення цілісності даних. Важливою складовою є також механізми обробки винятків, які забезпечують надійність взаємодії з базою даних та дозволяють своєчасно реагувати на помилки.

SQLite3 у Python є більш сучасним, гнучким і безкоштовним інструментом для навчання програмуванню та базам даних, тоді як MS Access має простіший інтерфейс і краще підходить для початківців без досвіду програмування. Вибір залежить від цілей курсу: якщо акцент на програмуванні – SQLite3, якщо на базовому ознайомленні з базами даних – MS Access.

SQLite3 у поєднанні з Python формує в учнів практичні навички програмування та роботи з реальними інструментами. Вони бачать, як база даних інтегрується в програму, вчать писати запити й опрацьовувати результати в коді, а також користуються безкоштовним і кросплатформним рішенням, яке легко запускати на різних комп'ютерах. MS Access дає простий і швидкий старт для тих, хто вперше знайомиться з базами даних, оскільки інтерфейс дозволяє створювати таблиці, форми й звіти візуально, без необхідності писати код, що робить його зручним для демонстрацій і невеликих практичних завдань у класі.

Серед недоліків можна відзначити те, що робота зі SQLite3 може виявитися складнішою для учнів, які ще не опанували Python, оскільки потребує розуміння не тільки програмування, але й синтаксису SQL. Натомість MS Access має обмежену актуальність у сучасній IT-сфері і вимагає ліцензії Microsoft Office, що може ускладнити доступ і подальше застосування знань поза шкільним середовищем.

На нашу думку, для шкільного курсу інформатики доцільно комбінувати обидва інструменти: MS Access як старт для візуального ознайомлення з базами даних, а SQLite3 у Python – для більш про-

сунутих учнів, які вже вивчають програмування. Це дає і простоту, і практичну користь.

Інтеграція Python та баз даних у навчальний процес має кілька методичних переваг:

- забезпечує зв'язок між теоретичними знаннями та практичними навичками;
- формує у учнів здатність працювати з даними у реальних умовах;
- сприяє розвитку критичного мислення та алгоритмічної культури;
- створює умови для міжпредметної інтеграції, наприклад, у математиці, економіці чи соціології.

Інтеграція Python та баз даних у навчальний процес профільної старшої школи має чітко визначені педагогічні цілі. Вона спрямована на формування ключових компетентностей, які відповідають сучасним освітнім стандартам: інформаційної, комунікативної, математичної та технологічної. Учні повинні не лише засвоїти синтаксис мови програмування чи базові принципи роботи з базами даних, а й навчитися застосовувати ці знання для вирішення реальних завдань.

Метою навчання є формування алгоритмічного стилю мислення, щоб учні вміли проектувати алгоритми, розуміти їхню структуру та втілювати рішення у вигляді програмного коду. Водночас важливо розвивати навички роботи з даними: збирати, структурувати, аналізувати та їх інтерпретувати для прийняття обґрунтованих рішень. Знання Python і робота з базами даних створюють міцну основу для подальшого навчання. Нарешті, учні повинні сформувати інформаційну культуру, усвідомити роль даних у сучасному світі та засвоїти принципи їхньої організації й безпечного використання.

Учні опанують **знання** з основних конструкцій мови Python, засад роботи з базами даних та синтаксису SQL-запитів. Вони набудуть **умінь** створювати програми, що взаємодіють із базами даних, виконувати запити та аналізувати отримані результати. У результаті формуватимуться **компетентності**, які дозволять застосовувати ці знання у міжпредметних проектах, ефективно працювати в команді та чітко презентувати результати своєї роботи.

Методичні підходи до інтеграції Python та баз даних у навчальний процес профільної старшої школи мають враховувати психолого-педагогічні особливості старшокласників. Учні цього віку здатні до абстрактного мислення, але водночас потребують практичної мотивації. Тому методи навчання мають бути спрямовані на поєднання теоретичних знань із практичними завданнями, що демонструють реальну цінність отриманих навичок.

Лабораторні заняття є важливим етапом формування базових навичок роботи з Python та SQL. Вони дозволяють учням поступово засвоювати синтаксис мови програмування та принципи роботи з базами даних. Наприклад, учні можуть викона-

ти лабораторну роботу зі створення бази даних учнів класу та написати програму на Python для її обробки. Недоліком такого підходу є те, що існує ризик, що учні стануть менш зацікавленими у навчальному процесі.

Проектний метод [7; 8] є одним із найефективніших у навчанні інформатики. Він дозволяє учням працювати над комплексними завданнями, що включають розробку програмних продуктів із використанням баз даних. Наприклад, учні можуть створити систему управління бібліотекою чи електронний журнал для школи. Такий підхід сприяє розвитку навичок командної роботи, планування та презентації результатів, проте потребує більше часу.

Кейс-методи [4] передбачають моделювання реальних проблемних ситуацій, які учні мають вирішити за допомогою Python та баз даних. Це може бути завдання з аналізу статистичних даних, створення бази даних клієнтів чи розробка системи обліку спортивних результатів. Кейс-методи формують у учнів здатність застосовувати знання у практичних умовах та розвивають критичне мислення. Застосування кейс-методу вимагає від учнів ґрунтовної підготовки.

Ми пропонуємо такий підхід до опанування учнями використання Python для баз даних. У рамках вивчення розділу “Бази даних” учні спочатку виконують лабораторні роботи для засвоєння базових навичок роботи з Python та SQL. Потім вони переходять до кейс-методів, де застосовують знання у практичних ситуаціях. Завершальним етапом є проектне навчання, де учні створюють власні програмні продукти з використанням баз даних.

Практико орієнтовані завдання є важливим елементом поєднання Python для баз даних у навчальному процесі інформатики профільної старшої школи. Вони дозволяють учням застосовувати теоретичні знання у реальних ситуаціях, формують мотивацію до навчання та розвивають навички самостійного пошуку рішень. Завдяки таким завданням учні отримують досвід роботи з інформаційними системами, що є необхідним для їхньої майбутньої професійної діяльності.

Приклад 1. Система управління бібліотекою. Одним із найпоширеніших навчальних проєктів є створення системи управління бібліотекою. Учні розробляють базу даних, у якій містяться відомості про книги, авторів та читачів, а також програму на Python для взаємодії з цією базою.

Структура бази даних: таблиця books (id, title, author, year); таблиця readers (id, name, class); таблиця loans (id, book_id, reader_id, date).

Очікуваний результат виконання цього завдання є таким: учні розуміють принципи організації бази даних, вміють додавати та вибирати записи, застосовують знання для створення реальної інформаційної системи.

Приклад 2. Електронний журнал для школи. Іншим важливим проєктом є створення електронного журналу для школи. Учні розробляють базу даних, яка містить інформацію про учнів, предмети та оцінки, а також програму для введення та аналізу даних.

Структура бази даних: таблиця students (id, name, class); таблиця subjects (id, name); таблиця grades (id, student_id, subject_id, grade).

Очікуваний результат виконання цього завдання є таким: учні вміють працювати з кількома таблицями, використовувати оператори JOIN, аналізувати успішність учнів за предметами.

Приклад 3. База даних спортивних результатів. Учні можуть створити базу даних для збереження результатів спортивних змагань. Це завдання має міжпредметний характер, адже поєднує інформатику та фізичну культуру.

Структура бази даних: таблиця athletes (id, name, sport); таблиця results (id, athlete_id, competition, score).

Очікуваний результат виконання цього завдання є таким: учні вміють аналізувати дані, робити вибірку за умовами, застосовувати знання у міжпредметних проєктах.

Важливим моментом є усвідомлення учнями того, що база даних повинна містити кілька взаємозв'язаних таблиць. Для цього учитель може навести такий приклад. Необхідно створити таблицю для електронного журналу класу. У ній будуть учні, клас і оцінки з математики, інформатики та фізики. На екрані учитель демонструє таблицю з кількома учнями та трьома предметами. Далі вчитель ставить запитання: “А що буде, якщо додати ще десять предметів? Як виглядатиме таблиця?” Учні бачать, що вона стає надто широкою, незручною для читання й редагування. Учитель продовжує: “А тепер уявіть, що один учень перейшов у інший клас. Чи доведеться переписувати всі його дані? А якщо необхідно зберегти дані про сотню учнів?” Учні починають розуміти, що дані дублюються і керувати ними складно.

Після цього вчитель пропонує інший підхід: “Давайте розділимо дані. Окремо створимо таблицю з учнями, окремо – з предметами, і ще одну – з оцінками. Тоді можна пов'язати учня з предметом через оцінку”. Учитель малює схему трьох таблиць і показує стрілки – зв'язки між ними. Учні бачать, що дані стають впорядкованими: у таблиці “Учні” немає зайвих повторів, у таблиці “Предмети” зберігаються лише назви дисциплін, а таблиця “Оцінки” поєднує все разом. На завершення учитель підсумовує, що одна таблиця не завжди є зручною. Коли даних багато і вони різні, краще створювати кілька таблиць і пов'язувати їх між собою, що і є основа реляційних баз даних.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Поєднання технологій Python та баз даних

як інструмент формування практичних навичок, розвитку критичного мислення та підготовки учнів до майбутньої професійної діяльності у навчанні інформатики старшої школи є ефективною. Поєднання програмування з роботою з даними сприяє міжпредметній інтеграції, підвищує рівень мотивації школярів та відповідає сучасним викликам цифрової трансформації освіти. Такий підхід дозволяє учням не лише засвоювати теоретичні знання, а й застосовувати їх у реальних проєктах, що формує компетентності XXI ст. **Перспективи подальших досліджень** полягають у розробці методичних рекомендацій щодо використання Python та баз даних у різних навчальних темах шкільного курсу інформатики старшої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булатецька Л.В. Булатецький В.В. Особливості вивчення мови запитів SQL в профільному курсі інформатики закладів загальної середньої освіти. *Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво*. Луцьк, 2020. Вип. 39. С. 5–12. DOI: 10.36910/6775-2524-0560-2020-39-01.
2. Завадський І. Методичні особливості викладання теми “Бази даних” у курсі шкільної інформатики. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 2023)*. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2023. С. 191–195. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739146/1/PSP_tezu_2023-1-191-195.pdf
3. Кобильник Т.П., Жидик В.Б. Методичні аспекти навчання баз даних у старшій школі. *Молодь і ринок*. 2024 №1 (221). С.152–156.
4. Постова С.А., Опанасюк Н.М., Опанасюк А.М. Кейс-метод у цифровому освітньому середовищі: виклики та можливості. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки*. 2025. № 64. С. 18–24.
5. Руденко В.Д. Інформатика: бази даних. Модуль для учнів 10–11 класів. Харків : Ранок, 2019. 112 с.
6. Руденко В.Д., Речич Н.В., Потієнко В. О. Інформатика (профільний рівень) : підруч. для 11 кл. закл. загал. серед. освіти. Харків : Вид-во “Ранок”, 2019. 256 с.
7. Юзик О. Проєктна діяльність у шкільному курсі інформатики : навчальний посібник. Рівненський державний гуманітарний університет. Чернігів : НУ “Чернігівська політехніка”, 2024. 122 с.
8. Яцько О. Метод проєктів на уроках інформатики. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. / ред. кол.: А.М. Коломієць (гол. ред.), В.І.Шахов (відп. ред.), О.В. Акімова (заст. відп. ред.) та ін. Вінниця : ВДПУ, 2023. Вип. 74. С. 31–36.*
9. Gaffney K.P., Prammer M., Brasfield L., Hipp D.R., Kennedy D., Patel J.M. SQLite: Past, present, and future. *Proceedings of the VLDB Endowment*. 2022. Vol. 15, No. 12. P. 3535–3547.
10. Muddana A.L., Vinayakam S. SQLite3. Python for Data Science. Cham: Springer, 2024. pp. 201–216.

REFERENCES

1. Bulatetska, L. & Bulatetsky, V. (2020). Osoblyvosti vyvchennia movy zapytiv SQL v profilnomu kursii informatyky zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Features of Studying the Language of SQL Queries in the Profile Course of Informatics of Institutions of General Secondary Education]. *Computer-integrated technologies: education, science, production*. No. 39. pp. 5–10. DOI: <https://doi.org/10.36910/6775-2524-0560-2020-39-01>. [in Ukrainian].
2. Zavadskyi, I. (2023). Metodichni osoblyvosti vykladannia temy “Bazy danykh” u kursii shkilnoi informatyky [Methodical Features of Teaching the Topic “Databases” in the School Informatics Course]. *Psychological and Pedagogical Problems of the Modern School: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (Kyiv, 2023)*. Kyiv: Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. pp. 191–195. Available at: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739146/1/PSP_tezu_2023-1-191-195.pdf. [in Ukrainian].
3. Kobylynyk, T.P. & Zhydyk, V.B. (2024). Metodichni aspekty navchannia baz danykh u starshii shkoli [Methodical Aspects of Teaching Databases in High School]. *Youth & market*. No. 1 (221). pp. 152–156. [in Ukrainian].
4. Postova, S.A., Opanasiuk, N.M. & Opanasiuk, A.M. (2025). Keis-metod u tsyfrovomu osvitnomu seredovyschi: vyklyky ta mozhlyvosti [Case Method in the Digital Educational Environment: Challenges and Opportunities]. *Scientific Works of the Interregional Academy of Personnel Management. Pedagogical Sciences*. № 64. pp.18–24. [in Ukrainian].
5. Rudenko, V.D. (2019). Informatyka: bazy danykh. Modul dlia uchniv 10–11 klasiv [Informatics: Databases. Module for Students of Grades 10–11]. Kharkiv, 112 p. [in Ukrainian].
6. Rudenko, V.D., Rechich, N.V. & Potienko, V.O. (2019). Informatyka (profilnyi riven) : pidruch. dlia 11 kl. zacl. zahal. sered. osvity [Informatics (specialized level): tutorial. for 11th grade closing total among. Education]. Kharkiv, 256 p. [in Ukrainian].
7. Yuzyk, O. (2024). Proiektna diialnist u shkilnomu kursii informatyky: navchalnyi posibnyk [Project Activity in the School Informatics Course: Textbook]. Rivne State University of Humanities; Chernihiv: National University “Chernihiv Polytechnic”. 122 p. [in Ukrainian].
8. Yatsko, O. (2023). Metod proiektiv na urokakh informatyky [Project Method in Informatics Lessons]. *Scientific Notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskiy State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*. Issue 74. pp. 31–36. [in Ukrainian].
9. Gaffney, K.P., Prammer, M., Brasfield, L., Hipp, D.R., Kennedy, D. & Patel, J.M. (2022). SQLite: Past, Present, and Future. *Proceedings of the VLDB Endowment*. Vol. 15, No. 12. pp. 3535–3547. [in English].
10. Muddana, A.L. & Vinayakam, S. (2024). SQLite3. Python for Data Science. Cham: Springer. pp. 201–216. [in English].

Стаття надійшла до редакції: 22.01.2026
Прийнято до друку: 24.02.2026
Опубліковано: 23.03.2026



Іван Василиків, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9220-1736>
Оксана Мойко, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0742-4901>

MICROSOFT PUBLISHER ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті здійснено теоретичний аналіз та методичне обґрунтування можливостей використання програми Microsoft Publisher у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи як ефективного засобу формування цифрової компетентності. Обґрунтовано доцільність застосування Microsoft Publisher не лише як інструмента для створення поліграфічної продукції, а як педагогічного засобу розвитку інформаційної культури, креативності, проектного мислення та візуальної грамотності майбутнього педагога в умовах цифровізації освіти.

Показано, що системне використання Microsoft Publisher у навчальному процесі сприяє формуванню в студентів умінь створювати дидактичні матеріали, інформаційні буклети, навчальні листівки, шкільні газети, електронні посібники та інші елементи освітнього контенту, орієнтованого на потреби сучасної початкової школи. Визначено основні методичні підходи до навчання Microsoft Publisher у закладах вищої педагогічної освіти, зокрема діяльнісний, компетентнісний, практико-орієнтований, інтегрований та проектний, що забезпечують поєднання теоретичної і практичної складових підготовки.

Особливу увагу приділено ролі Microsoft Publisher у розвитку цифрової творчості майбутнього вчителя, формуванні навичок візуальної комунікації, педагогічного дизайну та створення якісного навчального контенту з урахуванням вікових особливостей молодших школярів. Наведено приклади практичних завдань і навчальних проєктів, спрямованих на інтеграцію Microsoft Publisher у методичну підготовку студентів спеціальності "Початкова освіта".

Зроблено висновок, що використання Microsoft Publisher у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи сприяє підвищенню рівня їх цифрової компетентності відповідно до вимог Нової української школи та міжнародних стандартів DigComp, а також формує готовність до ефективної педагогічної діяльності в сучасному цифровому освітньому середовищі.

Ключові слова: Microsoft Publisher; цифрова компетентність; майбутні вчителі; початкова школа; цифровий дизайн; дидактичні матеріали; НУШ.

Табл. 1. Літ. 13.

Ivan Vasylykiv, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Fundamental Disciplines of Primary Education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9220-1736>
Oksana Moiko, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Fundamental Disciplines of Primary Education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0742-4901>

MICROSOFT PUBLISHER AS A TOOL FOR DEVELOPING DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article provides a theoretical analysis and methodological justification of the possibilities of using Microsoft Publisher in the professional training of future primary school teachers as an effective tool for developing digital competence. The expediency of using Microsoft Publisher is substantiated not only as a tool for creating printed products, but also as a pedagogical means of developing information culture, creativity, project-based thinking, and visual literacy of future teachers in the context of educational digitalization.

It is shown that the systematic use of Microsoft Publisher in the educational process contributes to the formation of students' skills in creating didactic materials, informational brochures, educational leaflets, school newspapers, electronic manuals, and other elements of educational content oriented toward the needs of modern primary education. The article identifies the main methodological approaches to teaching Microsoft Publisher in higher pedagogical education institutions, namely activity-based, competence-based, practice-oriented, integrated, and project-based approaches, which ensure the integration of theoretical and practical components of professional training.

Special attention is paid to the role of Microsoft Publisher in developing the digital creativity of future teachers, forming skills of visual communication, pedagogical design, and creating high-quality educational content, taking into account the age characteristics of primary school pupils. Examples of practical tasks and educational projects aimed at integrating Microsoft Publisher into the methodological training of students majoring in Primary Education are presented.

It is concluded that the use of Microsoft Publisher in the professional training of future primary school teachers contributes to increasing the level of their digital competence in accordance with the requirements of the New Ukrainian School and international DigComp standards, as well as forms readiness for effective pedagogical activity in the modern digital educational environment.

Keywords: Microsoft Publisher; digital competence; future teachers; primary school; digital design; didactic materials; New Ukrainian School.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується інтенсивною цифровізацією освітнього процесу, що зумовлює необхідність переосмислення змісту та форм професійної підготовки майбутніх учителів. Відповідно до концепції Нової української школи, педагог має володіти розвиненою цифровою компетентністю, здатністю використовувати цифрові інструменти для створення якісного освітнього контенту, організації навчальної діяльності, комунікації з учнями та батьками, а також для реалізації проєктної та дослідницької діяльності.

Особливо актуальним це є для вчителя початкової школи, який працює з молодшими школярами та має забезпечувати не лише засвоєння навчального матеріалу, а й формування мотивації до навчання, розвиток пізнавального інтересу, креативності та інформаційної культури учнів. У цьому контексті цифрові інструменти візуалізації та дизайну набувають особливої значущості.

Одним із таких інструментів є Microsoft Publisher – програма для створення публікацій, що входить до пакета Microsoft Office і дозволяє розробляти буклети, листівки, плакати, навчальні посібники, газети, сертифікати, дидактичні матеріали. Водночас у педагогічній практиці потенціал Microsoft Publisher використовується недостатньо, а в процесі підготовки студентів педагогічних спеціальностей ця програма часто залишається поза системною увагою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування цифрової компетентності майбутніх учителів активно досліджується в працях українських і зарубіжних науковців. Зокрема, М. Барчій та О. Воронова наголошують на важливості цифрових інструментів у професійній підготовці педагогів в умовах дистанційного навчання [1].

Н. Бахмат та співавтори аналізують європейський досвід формування цифрової компетентності майбутніх учителів і підкреслюють необхідність інтеграції цифрових технологій у всі складові педагогічної освіти [2].

Ю. Бойчук, А. Боярська-Хоменко, С. Доценко акцентують увагу на практико-орієнтованому характері цифрової підготовки педагогів [3].

У контексті міжнародних підходів важливим є документ DigComp 2.0, який визначає цифрову

компетентність як здатність ефективно, безпечно та творчо використовувати цифрові технології в професійній діяльності [13].

Однак аналіз літератури показує, що більшість досліджень зосереджуються на загальних цифрових платформах (онлайн-сервіси, LMS, інтерактивні дошки), тоді як спеціалізовані інструменти візуального дизайну, зокрема Microsoft Publisher, залишаються недостатньо дослідженими.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз можливостей використання Microsoft Publisher як засобу формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкової школи, а також визначення ефективних методичних підходів до його впровадження у професійну підготовку.

Виклад основного матеріалу. Цифрова компетентність майбутнього вчителя в сучасних умовах розвитку освіти розглядається як одна з ключових складових його професійної підготовки та необхідна умова успішної педагогічної діяльності. В умовах цифровізації освітнього простору, впровадження концепції Нової української школи та активного використання інформаційно-комунікаційних технологій зростає роль педагога як суб'єкта цифрового освітнього середовища, здатного ефективно використовувати цифрові ресурси у процесі навчання, виховання й розвитку учнів.

У наукових дослідженнях цифрова компетентність трактується як інтегрована якість особистості, що охоплює систему знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтацій щодо свідомого, безпечного та творчого використання цифрових технологій у професійній діяльності [2; 6; 9]. Вона передбачає не лише володіння технічними засобами, а й здатність до критичного мислення, аналізу інформації, створення власного цифрового контенту та використання цифрових інструментів для організації освітнього процесу.

Відповідно до Європейської рамки цифрової компетентності DigComp, цифрова компетентність включає такі основні компоненти: інформаційну та медіаграмотність, комунікацію й співпрацю в цифровому середовищі, створення цифрового контенту, безпеку та розв'язання проблем [13]. Для майбутнього вчителя початкової школи ці компоненти набувають особливого значення, оскільки педагог має не лише сам володіти цифровими інструмен-

тами, а й формувати відповідні навички в молодших школярів.

Дослідники підкреслюють, що цифрова компетентність майбутнього педагога повинна формуватися в процесі фахової підготовки шляхом системної інтеграції цифрових технологій у навчальні дисципліни, організації практичної діяльності студентів і реалізації проєктного навчання [1; 3; 7]. Такий підхід сприяє формуванню у студентів умінь застосовувати цифрові інструменти для створення дидактичних матеріалів, організації дистанційного та змішаного навчання, комунікації з учасниками освітнього процесу та здійснення педагогічного моніторингу.

Особливу роль у структурі цифрової компетентності відіграє здатність педагога до створення власного цифрового освітнього контенту. Саме ця складова забезпечує перехід від пасивного споживання готових ресурсів до активної творчої діяльності, що відповідає вимогам сучасної освіти. У цьому контексті використання таких програмних засобів, як Microsoft Publisher, дозволяє майбутньому вчителю розвивати навички візуальної комунікації, педагогічного дизайну та цифрової творчості, що є важливими для роботи з молодшими школярами.

Цифрова компетентність майбутнього вчителя виступає як комплексна професійна характеристика, що забезпечує його готовність до ефективної діяльності в цифровому освітньому середовищі, сприяє підвищенню якості навчання та відповідає сучасним вимогам освітньої політики й міжнародним стандартам розвитку педагогічної освіти.

Microsoft Publisher як складова пакета програм Microsoft Office є ефективним цифровим інструментом, що володіє значним дидактичним потенціалом у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Його використання в освітньому процесі відповідає сучасним вимогам цифровізації освіти та сприяє реалізації ключових положень концепції Нової української школи, зокрема щодо формування цифрової компетентності педагога та розвитку його творчого потенціалу [2; 6; 9].

Дидактичний потенціал Microsoft Publisher полягає в можливості створення різноманітних видів навчальних і методичних матеріалів, орієнтованих на потреби освітнього процесу. За допомогою цієї програми майбутні вчителі можуть розробляти інформаційні буклети, дидактичні картки, навчальні листівки, плакати, шкільні газети, електронні посібники, сертифікати, запрошення, що забезпечує формування в них умінь створення власного цифрового освітнього контенту [3; 7].

Використання Microsoft Publisher сприяє реалізації принципу наочності, який є провідним у навчанні молодших школярів. Створення візуально привабливих матеріалів із використанням графіки, схем, ілюстрацій та кольорових елементів активізує пізнавальну діяльність учнів, підвищує мотивацію до навчання та сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу [5; 10].

З позицій компетентнісного підходу Microsoft Publisher дозволяє формувати в майбутніх учителів не лише технічні навички роботи з програмним забезпеченням, а й уміння педагогічного дизайну, візуальної комунікації та цифрової творчості. Це відповідає положенням Європейської рамки цифрової компетентності DigComp, де створення цифрового контенту визначається як один із ключових компонентів цифрової грамотності педагога [13].

Важливою перевагою Microsoft Publisher є можливість інтеграції з іншими навчальними дисциплінами. Програма може використовуватися в процесі вивчення методики навчання української мови, математики, інтегрованого курсу “Я досліджую світ”, а також під час організації виховних заходів і позакласної роботи. Це забезпечує міжпредметні зв'язки та сприяє формуванню цілісного професійного мислення майбутнього вчителя [1; 4].

Таким чином, Microsoft Publisher виступає не лише як технічний інструмент, а як повноцінний дидактичний засіб, що сприяє розвитку професійних, творчих і цифрових компетентностей майбутніх учителів початкової школи.

Таблиця 1

Дидактичні можливості Microsoft Publisher у підготовці майбутніх учителів

Напрямок	Дидактична функція	Приклад використання
Створення контенту	Формування цифрової творчості	Буклет “Моя школа”
Візуалізація	Реалізація принципу наочності	Плакат з математики
Проектна діяльність	Розвиток самостійності	Класна газета
Комунікація	Візуальна комунікація	Запрошення на захід
Інтеграція	Міжпредметні зв'язки	Посібник “Я досліджую світ”

Приклади практичних завдань

Завдання 1. Створити інформаційний буклет для учнів 2 класу на тему “Правила безпечної поведінки в Інтернеті”. Мета: формування навичок візуальної комунікації та цифрової грамотності.

Завдання 2.

Розробити комплект дидактичних карток з математики (1 клас) для закріплення таблиці додавання. Мета: розвиток педагогічного дизайну та вміння адаптувати матеріал до вікових особливостей.

Завдання 3.

Створити шкільну газету “Новини нашого класу”. Мета: формування навичок проектної діяльності та колективної роботи.

Завдання 4.

Підготувати міні-посібник “Цікава українська мова” з ілюстраціями та вправами. Мета: розвиток умінь створення авторського цифрового освітнього продукту.

Висновки. У процесі дослідження встановлено, що формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкової школи є одним із пріоритетних завдань сучасної педагогічної освіти в умовах цифровізації освітнього простору та реалізації концепції Нової української школи. Цифрова компетентність педагога розглядається як інтегрована професійна характеристика, що охоплює систему знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтацій щодо ефективного, безпечного та творчого використання цифрових технологій у педагогічній діяльності.

Доведено, що Microsoft Publisher має значний дидактичний потенціал і може розглядатися як ефективний засіб формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкової школи. Його використання у процесі фахової підготовки сприяє розвитку цифрової творчості, візуальної грамотності, педагогічного дизайну та навичок створення власного освітнього контенту, адаптованого до вікових особливостей молодших школярів.

Установлено, що впровадження Microsoft Publisher у навчальний процес педагогічних закладів вищої освіти забезпечує реалізацію діяльного, компетентнісного, практико-орієнтованого та проектного підходів, що сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, підвищенню їх мотивації до навчання та формуванню готовності до практичного застосування цифрових інструментів у майбутній професійній діяльності.

Визначено, що використання Microsoft Publisher створює умови для інтеграції цифрових технологій із фаховими дисциплінами, забезпечує міжпредметні зв'язки та сприяє формуванню цілісного професійного мислення майбутнього вчителя. Практична спрямованість навчальних завдань і проектів дозволяє студентам не лише опановувати технічні можливості програми, а й розвивати педагогічну рефлексію, комунікативні навички та вміння працювати в команді.

Отже, Microsoft Publisher доцільно розглядати як важливий компонент цифрової підготовки майбутніх учителів початкової школи, що відповідає сучасним вимогам освітньої політики та міжнародним стандартам DigComp. Перспективи подальших досліджень убачаються у розробленні та експериментальній перевірці авторських методик використання Microsoft Publisher у системі підготовки педагогів, а також у вивченні можливостей інтеграції

цієї програми з іншими цифровими освітніми сервісами в умовах змішаного та дистанційного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барчій М.С., Воронова О.Ю. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців в умовах дистанційного навчання. Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції: збірник тез доповідей VI Міжнародної науково-практичної конференції, 27–28 жовт. 2022 р., Мукачево. Мукачево: Вид-во МДУ, 2022. С. 55–58.

2. Бахмат Н.В., Сторчова Т.В., Моцик Р.В., Мелкесцева Н.В., Братиця Г.Г. Сучасні тенденції розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів: європейський досвід. *Академічні візії*. 2023. Вип. 15. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7575753>

3. Бойчук Ю.Д., Боярська-Хоменко А.В., Доценко С.О. Формування цифрової компетентності майбутніх учителів: досвід харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. *Дидактика*. 2021. Вип. 1. С. 7–13.

4. Гребеник І. Формування цифрової компетентності керівників навчальних закладів. *Електронне наукове фахове видання “Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету”*. 2019. Вип. 6. С. 17–25. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019.6.1725>

5. Жерновникова О.А., Перетяга Л.Є., Ковтун А.В., Кордубан М.В., Наливайко О.О., Наливайко, Н.А. Технологія формування цифрової компетентності майбутніх учителів засобами гейміфікації. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 75, № 1. С. 170–185.

6. Кононенко Л.В., Оришак О.В., Селіщева Є.В. Формування цифрової компетентності як основа трансформації вищої освіти в умовах глобалізаційних процесів. *Вісник науки та освіти*. 2022. № 1 (1). С. 169–180. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-1\(1\)-169-180](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-1(1)-169-180)

7. Лілік О., Бивалькевич Л. Формування цифрової грамотності майбутніх учителів в умовах дистанційного навчання. *Вісник Національного університету “Чернігівський коледжум” імені Т.Г. Шевченка*. 2021. Вип. 170–171 (14–15). С. 21–26. DOI: [10.5281/zenodo.5938706](https://doi.org/10.5281/zenodo.5938706)

8. Романовський О.Г., Гриньова В.М., Жерновникова О.А., Штефан Л.А., Фазан В.В. Формування цифрової компетентності майбутніх учителів математики: констатувальний етап. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Вип. 65, № 3. С. 184–200.

9. Стойка О.Я. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів в умовах дистанційного навчання. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. № 2 (46). С. 66–72. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-2-10>

10. Тітова Л. Онлайн-засоби формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх педагогів в умовах дистанційного навчання. *Multidisciplinárni mezinárodní vědecký magazín “Věda a perspektivy”*. 2022. № 5(12). P. 132–143.

11. Швардак М.В. Кібербезпека у цифровому освітньому просторі. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2025. Вип. 1(12). DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-2>

12. Kharchenko N., Shvardak M., Shelestova L., Trubacheva S. Analysis of the effectiveness of technology integ-

ration (interactive whiteboards, online platforms, etc.) in modern education. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*. 2024. Vol. 17, No. se1. P. 65–72. DOI: <https://doi.org/10.14571/brajets.v17.nse1.65-72>

13. Vuorikari R., Punie Y., Carretero S., Van den Brande L. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2016. DOI: 10.2791/11517

REFERENCES

1. Barchii, M.S. & Voronova, O.Yu. (2022). Formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Formation of professional competence of future specialists in distance learning]. *Osvita i formuvannya konkurentospromozhnosti fakhivtsiv v umovakh yevrointehratsii: zbirnyk tez dopovidei VI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 27–28 zhovt. 2022 r.* – Education and formation of competitiveness of specialists in the conditions of European integration: collection of abstracts of the VI International Scientific and Practical Conference, Oct. 27–28, 2022, Mukachevo. pp. 55–58 [in Ukrainian].

2. Bakhmat, N.V., Storchova, T.V., Motsyk, R.V., Mieliekiestseva, N.V. & Bratytsya, H.H. (2023). Suchasni tendentsii rozvytku tsyfrovoy kompetentnosti maibutnikh uchyteliv: yevropeiskyi dosvid [Modern trends in the development of digital competence of future teachers: European experience]. *Academic visions*, No. 15. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7575753> [in Ukrainian].

3. Boichuk, Yu.D., Boiarska-Khomenko, A.V. & Dotsenko, S.O. (2021). Formuvannya tsyfrovoy kompetentnosti maibutnikh uchyteliv: dosvid Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody [Formation of digital competence of future teachers: experience of H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University]. *Didactics*, No. 1, pp. 7–13 [in Ukrainian].

4. Hrebenyk, I. (2019). Formuvannya tsyfrovoy kompetentnosti kerivnykiv navchalnykh zakladiv [Formation of digital competence of heads of educational institutions]. *Electronic scientific professional publication “Open educational environment of a modern university”*, No. 6, pp. 17–25. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019.6.1725> [in Ukrainian].

5. Zhemovnykova, O.A., Peretiaha, L.Ye., Kovtun, A.V., Korduban, M.V., Nalyvaiko, O.O. & Nalyvaiko, N.A. (2020). Tekhnolohiia formuvannya tsyfrovoy kompetentnosti maibutnikh uchyteliv zasobamy heimifikatsii [Technology of digital competence formation for future teachers by means of gamification]. *Information Technologies and Learning Tools*, No. 75(1), pp. 170–185. [in Ukrainian].

6. Kononenko, L.V., Oryshaka, O.V. & Selishcheva, Ye.V. (2022). Formuvannya tsyfrovoy kompetentnosti yak osnova transformatsii vyshchoi osvity v umovakh hlobalizatsiinykh protsesiv [Formation of digital competence as a basis for

higher education transformation in the context of globalization processes]. *Bulletin of Science and Education*, No. 1(1), 169–180. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-1\(1\)-169-180](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-1(1)-169-180) [in Ukrainian].

7. Lilik, O. & Bivalkevych, L. (2021). Formuvannya tsyfrovoy hramotnosti maibutnikh uchyteliv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Formation of digital literacy of future teachers in distance learning conditions]. *Bulletin of the T.H. Shevchenko National University “Chernihiv Colehium”*, Issue (170–171 (14–15)), pp. 21–26. DOI: 10.5281/zenodo.5938706 [in Ukrainian].

8. Romanovskyi, O.H., Hrynova, V.M., Zhemovnykova, O.A., Shtefan, L.A., & Fazan, V.V. (2018). Formuvannya tsyfrovoy kompetentnosti maibutnikh uchyteliv matematyky: konstatyvalnyi etap [Formation of digital competence of future mathematics teachers: ascertaining stage]. *Information Technologies and Learning Tools*, Issue 65, No. 3, pp. 184–200. [in Ukrainian].

9. Stoika, O.Ya. (2023). Formuvannya informatsiino-tyfrovoy kompetentnosti maibutnikh uchyteliv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Formation of information and digital competence of future teachers in distance learning conditions]. *Pedagogical sciences: theory and practice*, No. 2(46), pp. 66–72. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-2-10> [in Ukrainian].

10. Titova, L. (2022). Onlain-zasoby formuvannya informatsiino-tyfrovoy kompetentnosti maibutnikh pedahohiv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Online tools for the formation of information and digital competence of future teachers in distance learning conditions]. *Multidisciplinarni mezinarodni vedeckiy magazin “Veda a perspektivy”*, No. 5(12), pp. 132–143. [in Ukrainian].

11. Shvardak, M.V. (2025). Kiberezpeka u tsyfrovomu osvitnomu prostori [Cybersecurity in the digital educational space]. *Scientific journal of Khortytsia National Academy. Series: Pedagogy. Social Work*, No. 1(12). DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-2> [in Ukrainian].

12. Kharchenko, N., Shvardak, M., Shelestova, L. & Trubacheva, S. (2024). Analysis of the effectiveness of technology integration (interactive whiteboards, online platforms, etc.) in modern education. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, Vol. 17(se1), pp. 65–72. DOI: <https://doi.org/10.14571/brajets.v17.nse1.65-72>. [in English].

13. Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S. & Van den Brande, L. (2016). DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI:10.2791/11517 [in English].

Стаття надійшла до редакції: 16.01.2026

Прийнято до друку: 24.02.2026

Опубліковано: 23.03.2026

“Корінь навчання гіркий, проте плоди його солодкі”.

Аристотель
давньогрецький філософ

УДК 378.016:78.071.4:004

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.350726>

Світлана Кишакевич, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри вокально-хорового,
хореографічного та образотворчого мистецтва
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4696-4764>
Галина Стець, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри вокально-хорового,
хореографічного та образотворчого мистецтва
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2421-0091>

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ РЕСУРСІВ У НАВЧАННЯ СПІВУ

У статті розглянуто проблему впровадження інноваційних технологій у систему підготовки вчителя музичного мистецтва в умовах цифровізації освіти. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю оновлення змісту, форм і методів навчання співу відповідно до вимог сучасного освітнього середовища. Проаналізовано наукові підходи до використання інформаційно-комунікаційних технологій у мистецькій освіті. Обґрунтовано роль компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів у підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Ключові слова: інноваційні технології; вокальне навчання; цифрові ресурси; навчання співу; цифровізація освіти; мультимедійні платформи; вокально-виконавська компетентність.

Табл. 1. Літ. 9.

Svitlana Kyshakevych, Ph.D. (Pedagogy),
Associate Professor of the Vocal and Choral,
Choreographic and Visual Arts Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4696-4764>
Halyna Stets, Ph.D. (Pedagogy),
Associate Professor of the Vocal and Choral,
Choreographic and Visual Arts Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4696-4764>

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN MUSIC TEACHER TRAINING: INTEGRATION OF DIGITAL RESOURCES IN SINGING TEACHING

The article examines the problem of implementing innovative technologies in the training system for future music teachers in the context of the digitalization of education. The relevance of the study is determined by the need to modernize the content, forms, and methods of teaching singing in accordance with contemporary educational requirements. It is emphasized that traditional vocal pedagogical approaches require thoughtful integration with digital resources without losing their artistic and educational value. The study analyzes current scientific views on the use of information and communication technologies in music education. Particular attention is paid to the role of digital resources in improving the quality of vocal training. It is determined that digital technologies contribute to the visualization of voice production processes. This enhances students' awareness of vocal techniques and learning outcomes. The article substantiates the importance of competence-based and learner-centered approaches in the professional training of future music teachers. The pedagogical potential of multimedia platforms in vocal education is revealed. The use of mobile applications for developing musical hearing and rhythm is characterized. The possibilities of audio and video recording programs for self-analysis of singing performance are analyzed. It is shown that such tools promote the development of self-control and reflective skills. The article highlights the role of acoustic voice analysis software in forming vocal-technical competence. Practical aspects of integrating digital tools into the classroom and independent work are described. The study emphasizes the significance of blended and distance learning formats in vocal training. Psychological and pedagogical features of singing education in a digital environment are examined. Special attention is given to the importance of maintaining emotional interaction between teacher and student. The risks of excessive technologization of vocal education are outlined. The principle of pedagogical balance between traditional and digital methods is substantiated. The role of the teacher in guiding and regulating the use of digital tools is emphasized.

Keywords: innovative technologies; vocal training; digital resources; singing instruction; digitalization of education; multimedia platforms; vocal and performance competence.

Постановка проблеми. Цифровізація освіти стала одним із ключових напрямків розвитку вищої педагогічної школи. У цих умовах підготовка вчителя музичного мистецтва потребує оновлення змісту, форм і методів навчання. Традиційні підходи до навчання співу, хоча й зберігають свою цінність, не завжди відповідають вимогам сучасного цифрового суспільства.

Особливої значущості набуває проблема інтеграції цифрових ресурсів у вокальну підготовку майбутніх учителів. Спів є складною психофізіологічною діяльністю, що потребує постійного контролю та індивідуального підходу. Цифрові технології відкривають нові можливості для візуалізації вокальних процесів. Вони сприяють підвищенню усвідомленості навчання та розвитку навичок самоконтролю. Сучасна школа потребує вчителя музичного мистецтва, здатного ефективно використовувати цифрові інструменти у професійній діяльності. Формування такої готовності має розпочинатися на етапі фахової підготовки у закладі вищої освіти. Інтеграція цифрових ресурсів у навчання співу сприяє розвитку цифрової, методичної та виконавської компетентностей майбутнього педагога. Цифрові технології дозволяють зробити освітній процес більш інтерактивним і привабливим. Вони враховують особливості сучасного покоління здобувачів освіти.

Таким чином, дослідження інноваційних технологій у підготовці вчителя музичного мистецтва є своєчасним і соціально значущим. Інтеграція цифрових ресурсів у навчання співу відповідає сучасним освітнім тенденціям. Вона сприяє модернізації системи мистецької освіти. Це зумовлює актуальність обраної теми та її практичну цінність.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблемам використання інноваційних технологій в підготовці вчителя музичного мистецтва присвячено чимало наукових досліджень та публікацій, серед яких слід виокремити роботи Р. Жога [1], Д. Замишляєва [7], Б. Кишакевича [2; 3], С. Кишакевич [2; 3], І. Левицької [4], Х. Лі. [5], А. Мартинюк [9], Т. Мартинюк [6], Н. Мозгальової [7; 9], Н. Науменко [7], Т. Осадчої [4], І. Підлипняк [8], Г. Стець [2; 3], О. Теплової [9], Л. Штефана [1] та інших. У сучасній науковій літературі переважно висвітлюються загальні питання цифровізації мистецької освіти та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у підготовку вчителя музичного мистецтва. Значна частина праць присвячена інноваційним підходам до викладання музично-теоретичних дисциплін. Водночас недостатньо досліджено специфіку інтеграції цифрових ресурсів саме у процес навчання співу. У літературі бракує комплексних методичних моделей використання програмних засобів у вокальній підготовці.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз практичних аспектів інтеграції цифрових ресурсів у процес навчання співу в системі підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Теоретичні засади інтеграції цифрових ресурсів у навчання співу ґрунтуються на сучасних концепціях цифрової трансформації освіти, компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів. Цифровізація мистецької освіти розглядається як об'єктивний процес, зумовлений розвитком інформаційно-комунікаційних технологій та змінами освітніх потреб здобувачів освіти. Навчання співу, як складна психофізіологічна та художньо-творча діяльність, потребує особливих педагогічних умов, у яких цифрові ресурси виконують допоміжну, але важливу функцію. Теоретичним підґрунтям інтеграції цифрових ресурсів є ідея поєднання традиційних вокально-педагогічних методик із інноваційними технологіями без втрати художньої та виконавської цінності процесу навчання [6]. Важливе місце у цьому контексті посідає компетентнісний підхід, відповідно до якого майбутній учитель музичного мистецтва має оволодіти не лише вокальними навичками, а й цифровою педагогічною компетентністю.

Цифрові ресурси у навчанні співу розглядаються як засоби розширення освітнього середовища та підвищення доступності навчального матеріалу. Теорія мультимодального навчання обґрунтовує доцільність поєднання аудіальних, візуальних та інтерактивних каналів сприйняття у процесі формування вокальних умінь. Використання цифрових технологій сприяє візуалізації процесів голосоутворення, що традиційно залишалися прихованими для студента. З позицій конструктивістського підходу цифрові ресурси створюють умови для активного залучення здобувача освіти до побудови власної траєкторії вокального розвитку [4]. Самостійна робота з цифровими інструментами формує навички самоконтролю та рефлексії, які є важливими для професійного становлення вчителя музичного мистецтва.

Психолого-педагогічні теорії навчання підкреслюють значення індивідуалізації освітнього процесу, яка стає більш доступною завдяки цифровим ресурсам. Цифрові платформи та спеціалізовані програми дозволяють враховувати індивідуальні особливості голосу, рівень підготовки та темп засвоєння навчального матеріалу. Теорія поетапного формування навичок знаходить своє відображення у структурованих цифрових тренажерах та навчальних модулях [9].

З позицій теорії мистецької освіти спів розглядається як форма художнього пізнання та самовираження, тому цифрові технології мають сприяти, а не обмежувати творчий компонент навчання. Цифрові ресурси можуть виконувати функцію джерела

художніх зразків, інтерпретацій та репертуарного різноманіття. Теоретично обґрунтованим є використання цифрових технологій як засобу розвитку музичного слуху, інтонаційної точності та ритмічного чуття. Водночас теорія емоційного інтелекту акцентує на необхідності збереження емоційного контакту у процесі вокального навчання. Надмірна технізація освітнього процесу може призвести до формалізації мистецької діяльності [3].

Системний підхід дозволяє розглядати цифрові ресурси як елемент цілісної системи вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. У цій системі цифрові інструменти взаємодіють із методами, формами та змістом навчання. Теоретично важливим є також принцип інтегративності, що передбачає поєднання вокальної, методичної та цифрової підготовки. Майбутній учитель музичного мистецтва має усвідомлювати педагогічні можливості цифрових ресурсів у роботі з учнями різного віку. Отже, теоретичні засади інтеграції цифрових ресурсів у навчання співу формують методологічну основу для модернізації системи підготовки вчителя музичного мистецтва в умовах сучасного освітнього середовища [2].

Практично значущим є використання програм для аудіо- та відеозапису власного співу. Запис виконання дає можливість студентам аналізувати якість звуку, інтонаційну точність і динаміку голосу. Такий підхід формує навички самоконтролю та професійної рефлексії. Програмні засоби для акустичного аналізу голосу дозволяють візуалізувати висоту звуку, тембр і стабільність інтонації. Це особливо корисно на початкових етапах вокальної підготовки [8].

Мобільні застосунки для розвитку музичного слуху та ритму активно використовуються у щоденній вокальній практиці. Вони сприяють систематичності вправ і підвищують мотивацію студентів до самостійної роботи. Практичне значення мають цифрові метрономи та тунери, які допомагають підтримувати точність інтонації й ритмічну стабільність. Онлайн-бібліотеки нотного матеріалу розширюють репертуарні можливості майбутніх учителів музичного мистецтва. Вони дозволяють швидко добирати твори відповідно до рівня вокальної підготовки.

У процесі дистанційного та змішаного навчання цифрові ресурси стають основним засобом комунікації між викладачем і студентом. Відеоконференції забезпечують можливість індивідуальних вокальних консультацій. Практика показує, що дистанційні заняття можуть бути ефективними за умови чіткої методичної організації. Викладач має змогу демонструвати вправи, коригувати помилки та надавати рекомендації в режимі реального часу. Разом із тим важливим є використання асинхронних форм роботи.

Цифрові освітні середовища дозволяють зібрати навчальні матеріали, записи занять і методичні рекомендації. Це створює єдиний інформаційний простір вокальної підготовки. Практичним аспектом є також використання цифрових ресурсів для формування методичної компетентності майбутнього вчителя. Студенти навчаються добирати та адаптувати цифрові інструменти для роботи з учнями. Це особливо важливо в умовах сучасної школи [1].

Використання цифрових ресурсів сприяє індивідуалізації вокального навчання. Кожен студент може працювати у власному темпі та відповідно до своїх вокальних можливостей. Практичний досвід свідчить про зростання відповідальності студентів за результати власного навчання. Водночас ефективність цифрових ресурсів залежить від педагогічного супроводу. Викладач відіграє ключову роль у спрямуванні та корекції навчального процесу.

Програмні засоби та мобільні застосунки для розвитку вокальних навичок займають важливе місце у сучасній системі вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Вони виконують функцію цифрових тренажерів, що доповнюють традиційні форми навчання співу [9]. Одним із основних напрямків їхнього використання є розвиток інтонаційної точності за допомогою віртуальних тунерів і програм аналізу висоти звуку. Такі застосунки дозволяють студентам в режимі реального часу контролювати чистоту інтонування. Візуалізація звукової хвилі та частотних характеристик сприяє кращому усвідомленню процесу голосоутворення.

Важливим є використання програм для аудіо-запису та подальшого аналізу власного виконання. Така практика формує навички самоконтролю та рефлексії, необхідні для професійного зростання. Цифрові нотні редактори та бібліотеки нотного матеріалу розширюють репертуарні можливості вокальної підготовки. Вони полегшують підбір навчального матеріалу та його адаптацію до навчальних завдань. Мобільні застосунки також сприяють підвищенню мотивації студентів до регулярних занять співом. Гейміфіковані елементи роблять процес навчання більш привабливим і доступним. Водночас ефективність програмних засобів залежить від їхнього методично обґрунтованого використання. Викладач має спрямовувати роботу студента з цифровими інструментами. Таким чином, програмні засоби та мобільні застосунки виступають важливим компонентом сучасної вокальної підготовки, забезпечуючи поєднання технологічних можливостей і педагогічної доцільності [1].

Психолого-педагогічні особливості навчання співу в умовах цифрового середовища зумовлені поєднанням художньо-творчої діяльності та інформаційно-комунікаційних технологій. Спів як вид

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ РЕСУРСІВ У НАВЧАННЯ СПІВУ

музично-виконавської діяльності має яскраво виражений емоційний, психофізіологічний і комунікативний характер. У цифровому освітньому середовищі змінюються форми взаємодії між викладачем і студентом, що впливає на характер педагогічного впливу. Важливою особливістю є зростання ролі самостійної роботи здобувачів освіти, що потребує сформованих навичок саморегуляції та відповідальності за результати навчання.

Психологічний аспект навчання співу передбачає врахування індивідуальних особливостей голосу, типу темпераменту та рівня емоційної чутливості студента. Цифрові ресурси створюють умови для індивідуалізації навчального процесу. Вони дозволяють працювати у власному темпі та повторювати матеріал необмежену кількість разів. Водночас відсутність безпосереднього фізичного контакту з викладачем може знижувати рівень емоційної підтримки, що особливо важливо у вокальній підготовці, де психологічний комфорт відіграє вирішальну роль. Педагогічною особливістю цифрового середовища є необхідність чіткої структуризації навчального матеріалу. Викладач повинен забезпечувати зрозумілі інструкції та зворотний зв'язок. Психолого-педагогічні теорії підкреслюють значення мотивації у процесі навчання співу. Цифрові технології можуть як підвищувати мотивацію, так і знижувати її за умови надмірної формалізації навчання.

Особливу увагу слід приділяти розвитку емоційного інтелекту студентів у цифровому середовищі. Спів пов'язаний із передаванням емоційного

змісту музичного твору. Цифрові ресурси мають сприяти усвідомленню художнього образу, а не зводити навчання до технічних параметрів. Психолого-педагогічною умовою ефективного навчання є поєднання аналітичного та образного мислення. Візуалізація вокальних процесів має доповнювати слухові відчуття, а не замінювати їх [7]. Навчання співу в цифровому середовищі вимагає розвитку рефлексивних умінь. Студенти мають навчитися аналізувати власні досягнення і труднощі. Педагогічна підтримка рефлексії є важливою умовою професійного зростання. Психолого-педагогічні особливості навчання співу в умовах цифрового середовища визначають необхідність комплексного підходу. Він передбачає гармонійне поєднання технологічних можливостей і гуманістичних засад вокальної педагогіки.

Таблиця 1 відображає основні напрями використання цифрових ресурсів у вокальній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. Вона систематизує різновиди цифрових інструментів відповідно до їхнього педагогічного призначення та впливу на формування професійних компетентностей. Застосування мультимедійних навчальних платформ у навчанні співу сприяє кращій візуалізації вокальних процесів. Платформи дистанційного навчання відіграють важливу роль у забезпеченні безперервності освітнього процесу. Вони створюють умови для індивідуальних консультацій і зворотного зв'язку. Хмарні сервіси забезпечують зручне зберігання навчальних матеріалів і записів. Це сприяє організації цілісного освітнього середовища.

Таблиця 1

Цифрові ресурси у вокальній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва

Вид цифрового ресурсу	Приклади використання у навчанні співу	Педагогічне призначення	Сформовані вокальні та професійні компетентності
Мультимедійні навчальні платформи	Відеоуроки, онлайн-курси, демонстрація вокальних вправ	Візуалізація вокальної техніки, повторення матеріалу	Вокально-виконавська, методична
Програми аудіо- та відеозапису	Запис і аналіз власного співу	Самоконтроль, розвиток рефлексії	Самоосвітня, аналітична
Програми акустичного аналізу голосу	Візуалізація висоти звуку, тембру, динаміки	Усвідомлення процесів голосоутворення	Вокально-технічна
Мобільні застосунки для розвитку слуху	Інтервальні та ритмічні вправи	Розвиток музичного слуху та ритмічного чуття	Музично-слухова
Цифрові метрони та тунери	Контроль ритму та інтонаційної точності	Формування стабільності виконання	Інтонаційна
Онлайн-бібліотеки нот	Добір вокального репертуару	Розширення репертуарних можливостей	Репертуарна
Платформи дистанційного навчання	Онлайн-консультації, зворотний зв'язок	Підтримка індивідуального навчання	Комунікативна, цифрова

Використання гейміфікованих застосунків позитивно впливає на мотивацію до вокальних занять. Вони роблять процес навчання більш привабливим і доступним. Цифрові нотні редактори сприяють розвитку методичної гнучкості майбутнього вчителя музичного мистецтва. Вони дозволяють створювати та адаптувати вокальні партії відповідно до навчальних завдань.

Упровадження цифрових ресурсів у вокальну підготовку також сприяє розвитку методичної гнучкості майбутнього вчителя. Студенти набувають досвіду використання сучасних освітніх інструментів. Це підвищує їхню готовність до професійної діяльності в умовах сучасної школи. Таким чином, розглянуті підходи створюють підґрунтя для узагальнення результатів дослідження та формулювання відповідних висновків.

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що інтеграція цифрових ресурсів у навчання співу є важливим чинником модернізації підготовки вчителя музичного мистецтва. Інноваційні технології розширюють дидактичні можливості вокальної педагогіки. Вони сприяють підвищенню ефективності формування вокально-виконавських умінь. Цифрові ресурси забезпечують кращу візуалізацію процесів голосоутворення. Це підвищує усвідомленість навчання співу. Показано, що використання програмних засобів і мобільних застосунків сприяє розвитку навичок самоконтролю та рефлексії. Вони підвищують мотивацію студентів до систематичної вокальної практики. Цифрові технології створюють умови для індивідуалізації навчального процесу, що дозволяє враховувати індивідуальні особливості голосу кожного здобувача освіти. Важливим є поєднання цифрових і традиційних методів вокального навчання.

Аргументовано, що цифрове освітнє середовище сприяє формуванню цифрової та методичної компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва. Воно розширює можливості професійної самореалізації педагога. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням методичних моделей комплексного використання цифрових ресурсів у вокальній підготовці. Особливої уваги потребує емпірична перевірка ефективності таких моделей. Це дозволить підвищити якість підготовки вчителя музичного мистецтва в умовах цифровізації освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жога Р.А., Штефан Л.В. Структура освітнього середовища майбутніх вчителів музичного мистецтва. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. Вип. 80. Т. 1. С. 43–48.
2. Кишакевич Б.Ю., Кишакевич С.В., Стець Г.В. Синтез теорії та практики в інтерактивних методах навчання естрадного вокалу. *Академічні візії*. 2024. № 37. С. 1–10.

3. Кишакевич Б.Ю., Кишакевич С.В., Стець Г.В. Сучасні тенденції цифровізації музичної освіти. *Академічні візії*. 2024. № 27. С. 1–10.

4. Левицька І.М., Осадча Т.В. Використання хмарних та мобільних технологій в процесі дистанційного навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2023. Вип. 209. С. 232–237.

5. Лі Хаосюань. Сутність та структура музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки. *Південно-українські мистецькі студії*. 2025. № 3. С. 56–61.

6. Мартинюк Т. Науково-методичний супровід інноваційної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Молодь і ринок*. 2022. № 5 (203). С. 67–71.

7. Мозгальова Н., Науменко Н., Замишляев Д. Характеристика компонентів готовності майбутніх учителів музичного мислення до роботи в умовах змішаного навчання. *Проблеми та інновації в мистецькій, технологічній та професійній освіті*. 2025. № 5. С. 48–55.

8. Підлипняк І.Ю. Використання інноваційних технологій як засобу підвищення ефективності музичного виховання дошкільників. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. № 5 (13). С. 203–212.

9. Теплова О.Ю., Мозгальова Н.Г., Мартинюк А.А. Інноваційні підходи до вивчення музично-теоретичних дисциплін в системі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2022. № 32. С. 308–317.

REFERENCES

1. Zhoha, R.A. & Shtefan, L.V. (2022). Struktura osvitnoho seredovyshcha maibutnix vchyteliv muzychnoho mystetstva [Structure of the Educational Environment of Future Music Teachers]. *Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Education Schools*. Issue 80, Vol. 1, pp. 43–48. [in Ukrainian].
2. Kyshakevych, B.Yu., Kyshakevych, S.V. & Stets, H.V. (2024). Syntez teorii ta praktyky v interaktyvnykh metodakh navchannia estradnoho vokalu [Synthesis of Theory and Practice in Interactive Methods of Pop Vocal Training]. *Academic Visions*. Issue 37, pp. 1–10. [in Ukrainian].
3. Kyshakevych, B.Yu., Kyshakevych, S.V. & Stets, H.V. (2024). Suchasni tendentsii tsyfrovizatsii muzychnoi osvity [Modern Trends in the Digitalization of Music Education]. *Academic Visions*. No. 27, pp. 1–10. [in Ukrainian].
4. Levytska, I.M. & Osadcha, T.V. (2023). Vykorystannia khmarnykh ta mobilnykh tekhnolohii v protsesi dystantsiinoho navchannia maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Use of Cloud and Mobile Technologies in the Process of Distance Learning of the Future Music Teacher]. *Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*. Issue 209, pp. 232–237. [in Ukrainian].
5. Li, Khaosiiian (2025). Sutnist ta struktura muzychno-vykonavskoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva u protsesi fortepiannoii pidhotovky [Essence and Structure of Musical-Performing Competence of the Future Music Teacher in the Process of Piano Training]. *South Ukrainian Art Studies*. No. 3, pp. 56–61. [in Ukrainian].
6. Martyniuk, T. (2022). Naukovo-metodychnyi suprovod innovatsiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Scientific and Methodological Support of Innovative Training of the Future Music Teacher]. *Youth & market*. No. 5 (203), pp. 67–71. [in Ukrainian].

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

7. Mozghaliyova, N., Naumenko, N. & Zamyshliaiev, D. (2025). Kharakterystyka komponentiv hotovnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho myslennia do roboty v umovakh zmi-shanoho navchannia [Characteristics of Components of Readiness of Future Music Teachers for Work in Blended Learning Conditions]. *Problems and Innovations in Art, Technological and Professional Education*. No. 5, pp. 48–55. [in Ukrainian].

8. Pidlypniak, I.Yu. (2025). Vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii yak zasobu pidvyshchennia efektyvnosti muzychnoho vykhovannia doshkilnykiv [Use of Innovative Technologies as a Means of Increasing the Effectiveness of Musical Education of Preschool Children]. *Society and National Interests*. No. 5 (13), pp. 203–212. [in Ukrainian].

9. Teplova, O.Yu., Mozghaliyova, N.H. & Martyniuk, A.A. (2022). Innovatsiini pidkhody do vyvchennia muzychno-teo-retychnykh dystsyplin v systemi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Innovative Approaches to Studying Music-Theoretical Disciplines in the System of Training Future Music Teachers]. *Pedagogical Education: Theory and Practice*. No. 32, pp. 308–317. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 25.01.2026

Прийнято до друку: 24.02.2026

Опубліковано: 23.03.2026

УДК 373.2.015.31:73/76

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351577>

Світлана Івах, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7812-9988>

Оксана Зверєва, вихователь закладу дошкільної освіти № 2
“Ялинка” (ясла-садок) Трускавецької міської ради
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7638-4995>

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті наголошується на розвитку креативності дітей як актуальному завданні дошкільної освіти, що підтверджено змістом міжнародних, державних, регіональних документів, у яких основними завданнями дошкільної освіти з розвитку креативності визначено: формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, розвиток творчих умінь, критичного мислення, уміння конструктивно керувати емоціями, застосовувати емоційний інтелект та набуття нею соціального досвіду.

Константовано, що застосування різних зображувально-виражальних засобів, таких як: колір, форма, лінії, композиційний ряд дають можливість побачити і зрозуміти ставлення дитини до зображеного на малюнку, що є для неї основним, а що другорядним; визначити його змістовий та емоційний центри і на основі цього виокремити її нестандартний підхід, притаманний тільки креативним особистостям.

Обґрунтовано ефективність впливу, визначених педагогічних умов формування креативності у дітей старшого дошкільного віку в закладі дошкільної освіти: керівництво принципами (гуманізація, доступності, наочності), свобода вибору, комфортна обстановка, співтворчість дитини і вихователя, впровадження комплексної творчої програми, організація розвиваючого середовища.

Ключові слова: креативність; творчість; розвиваюче середовище; образотворче мистецтво; зображувально-виражальні засоби; заклад дошкільної освіти; старші дошкільники.

Лит. 11.

Svitlana Ivakh, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of the General Pedagogy and Preschool Education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7812-9988>

Oksana Zvierieva, Educator at Preschool Education Institution No. 2
“Yalynka” (Nursery) of Truskavets City Council
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7638-4995>

DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE BY MEANS OF VISUAL ARTS

The article highlights the development of children's creativity as a priority objective of preschool education, which is confirmed by the content of international, state, regional documents which identify the main objectives of preschool education in fostering creativity: the formation of the child's personality, the development of his/her creative abilities, the development of

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

creative skills, critical thinking, the ability to constructively manage emotions, apply emotional intelligence and gain social experience.

It is emphasized that it is in visual arts activities that each child can fully manifest their individual characteristics and develop creativity based on an imaginative perception of the surrounding world. It is visual arts activities that have extraordinary artistic and aesthetic potential, promote the development of aesthetic observation, expression of preschoolers' inner world, their feelings, independent thought in an artistic image, and originality.

It is argued that the use of various visual and expressive means, such as: colour, shape, lines, compositional structure, makes it possible to see and understand the child's attitude towards the depicted image, to determine what is primary and what is secondary in their perception; to reveal individual semantic and emotional centres and, on this basis, to identify their non-standard approach, characteristic only of creative personalities.

The article substantiates the effectiveness of certain pedagogical conditions in fostering creativity in children of senior preschool age within preschool educational institutions: adherence to pedagogical principles (humanization, accessibility, visual aids), freedom of choice, comfortable environment, collaborative creative interaction between the child and the educator, the implementation of a comprehensive creative programme, and the organization of a developmental environment.

Keywords: *creativity; developmental environment; visual arts; expressive means; preschool educational institution; senior preschoolers.*

Постановка проблеми. Важливим завданням реалізації сучасної парадигми дошкільної освіти є виявлення та розвиток індивідуальних здібностей кожної дитини, підтримка її прагнення бути самостійною, ініціативною, проявляти творчість у різних видах дитячої діяльності; створення оптимальних умов для особистісної самореалізації. Тому оптимізація освітнього процесу в закладах дошкільної освіти, у контексті формування креативної особистості, здатної до успішної самореалізації у соціальному житті, є одним з основних її завдань.

Освітній процес закладу дошкільної освіти має орієнтуватися на стимулювання творчості і формування творчої активності дитини, а це можливо при грамотному педагогічному керівництві. Вихователь повинен бути готовий здійснювати дану діяльність цілеспрямовано та цілісно, реалізуючи при цьому такі педагогічні функції: комунікативна, яка вимагає від нього бути завжди доброзичливим, привітним, користуватися образною мовою, новими методами розвитку творчості дітей, сприяти їхній активності створювати нове, підтримувати оригінальність дітей, спонукати їх до творчої діяльності. У цьому контексті образотворча діяльність розглядається як один із засобів самовираження дитини, особливо з огляду на природну емоційність і чутливість дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень. Зазначимо, що проблема розвитку креативності досліджувалась науковцями різних галузей. Зокрема її досліджували зарубіжні психологи та педагоги (Дж. Гордон, А. Маслоу, В. Роджерс, Р. Торренс, В. Франкл та ін.), вітчизняні (В. Моляко, С. Сисоева [8]). Також вагомий внесок зробили такі науковці, як Л. Михайлова і Л. Шульга [4], Г. Орлова [5], Т. Позняк [6], Ж. Присяжнюк [7].

Аналіз наукових напрацювань з окресленої проблеми дозволяє стверджувати, що формування креативності дошкільнят досліджується з позицій різних аспектів: біологічного, психологічного, пе-

дагогічного, методичного, соціального. Вагомість таких досліджень пояснюється вимогами практичної діяльності фахівців дошкільної освіти в науково-обґрунтованих положеннях, висновках, рекомендаціях щодо створення оптимальних умов щодо формування креативності у дітей у різних видах діяльності.

Розробкою діагностичних методик для вивчення креативності дітей дошкільного віку займалися такі науковці, як Є. Кульчицька та Л. Чорна [3]. А дослідники Г. Бондаренко, Л. Кочина, В. Кузьменко, О. Проскура та ін. займалися створенням спеціальних програм розвитку креативності у дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти.

Сучасні науковці (Н. Голота, О. Завгородня [2], Т. Комарова, Г. Люблінська, С. Макаренко, Н. Сакуліна, В. Суржанська [9], О. Чепур [10], [11] та ін.) серед різноманітних засобів розвитку творчості у дошкільників виокремили образотворчу діяльність. Вони однакові у тому, що образотворча діяльність є специфічним образним пізнанням дитиною світу та себе в ньому, особливим середовищем оволодіння образотворчістю, яке уможливорює надзвичайне урізноманітнення форм взаємодії із соціумом, моделювання дошкільниками власної "картини світу", передавання особистісних вражень за допомогою різноманітних технік і матеріалів, "проживання" краси, успіху, радості, відкриття власної свободи образотворчості [2, 97].

Як підкреслюють дослідники, стійкий інтерес до образотворчої діяльності створюється за наявності позитивних емоцій, певних організаційно-педагогічних умов, збагачення змісту й удосконалення форм, методів та прийомів навчання дітей образотворчої діяльності, а також умілого методичного супроводження образотворчої діяльності дітей.

Отже, актуальність порушеної проблеми, недостатня розробленість, нагальна потреба вдосконалення процесу розвитку креативності дошкіль-

ників в умовах закладу дошкільної освіти зумовила вибір теми нашої наукової розвідки, **метою** якої є розкриття образотворчого мистецтва як одного з ефективних засобів розвитку креативності дітей старшого дошкільного віку.

Виклад нового матеріалу. У формуванні всебічно розвиненої особистості важливе значення має розвиток творчих здібностей. З психологічної точки зору дошкільний вік є періодом сприятливим для розвитку творчих задатків завдяки природній допитливості дітей, їх бажанню досліджувати і відкривати для себе навколишнє середовище. Перевагою є й те, що мислення дошкільнят вільне від стереотипів, які доросла людина набуває в процесі входження в соціум. Виховники шляхом заохочення дитячої допитливості, залученням у різні види художньої діяльності, сприяють розширенню дитячого досвіду та їх активній творчій діяльності. Дошкільники, у свою чергу, виявляють цікавість до різних видів художньої діяльності. Їм подобається малювати, ліпити, створювати аплікації й різні поробки з покладових матеріалів. Ця природня цікавість сприяє розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку, розвитку їх творчих здібностей, креативності. Адже саме у творчій діяльності діти поглиблюють свої знання про навколишнє середовище, вчать сприймати його у всіх тонкощах звуків, фарб тощо.

Підкреслюючи значення навчання дітей малювати, ліпити, О. Запорожець називав це мірою демократичною, в тому розумінні, що йдеться про успішний творчий розвиток не окремих дітей, а всієї вікової групи дошкільників. Він зазначав, що образотворча діяльність, особливо малювання – є улюбленим видом творчості чи не всіх дошкільників. Але в одних це захоплення швидко згасає, а в інших навіть збільшується, стаючи стійким виявом нахилу до малювання. Малюнки за задумом, якість виконання малюнків за зразком добре свідчать про різні успіхи дітей в оволодінні технічними засобами зображення. Одним дітям притаманні здатність бачити і передавати графічно характерні ознаки предметів, деталі, відчуття кольору, пропорцій, образне мислення, пам'ять на образи тощо. Інші лише старанно копіюють зразок [2, 90–91].

Для дітей, яким властиве невтомне прагнення малювати або ліпити, які захоплюються цим і помітно випереджають в образотворчій майстерності своїх однолітків, можливість займатись улюбленою справою є необхідною передумовою розвитку їхніх здібностей. Це стосується і тих вихованців, які люблять майструвати, робити різні вироби з природного матеріалу, появляючи неабиякий хист і смак у його доборі та поєднанні.

Зазначимо, що образотворча діяльність позитивно впливає на художнє виховання дітей, створює сприятливі умови для їхнього естетичного

сприймання, емоцій та почуттів, формує художній смак. Але це відбувається не лише тому, що дитину оточують гарні предмети, твори мистецтва, природа, а й через те, що вихователь і батьки звертають її увагу на красу природного оточення та витворів людських рук, показує і розкриває перед нею прекрасне у навколишньому житті. В результаті чуттєвого сприймання, пізнання предметів та явищ навколишньої дійсності дитина може творчо передати образ, сюжет в малюнку, виявити своє ставлення до того, що зображується. Саме тому й важливо навчити її спостерігати, виділяти потрібні предмети, вивчати їхню будову, розміщення, колір тощо. Адже саме в процесі організованого цілеспрямованого спостереження розвивається дитяча увага, активізується її творчий вияв, креативність. Знання, які здобули діти та емоції, що виникли у них під час таких спостережень, впливають не тільки на їхнє ставлення до навколишнього, а й на відтворення ними різних подій та явищ.

Як відомо, діти дошкільного віку люблять малювати і роблять це сміливо, майже не звертаючи уваги на якість зображеного. Їхня креативність відбиває як особливості індивідуального сприйняття, так і вади у малюванні, недостатність навичок та умінь. Так, дітей утруднює пропорційне зображення предметів і співвідношення їх між собою, композиція малюнка – розміщення його на аркуші паперу з урахуванням задуму, смислового зв'язку між предметами, що зображуються. Незнання відповідних правил обмежує творчі можливості дитини. Створити ж зображення вона може тільки тоді, коли чітко уявляє, що малюватиме. Тому роль цілеспрямованих спостережень тут беззаперечна. Звісно, що ефективними є спостереження проведені перед образотворчою діяльністю дітей, бо віддалені у часі враження поступово згладжуються, забуваються.

Науковці Г. Орлова, Ж. Присяжнюк вважають, що у образотворчій діяльності важливо увагу дошкільників звертати не тільки на передачу змісту, а й на посильну для їхнього віку правильність зображення, композицію, співвідношення предметів [5], [7].

Важливим компонентом малюнка є колір. Він є тим засобом, що найбільше привертає увагу дітей, викликає у них певний емоційний відгук та формує естетичні почуття. Вільне творче використання кольорів підсилює характерність відтворювальних образів. Діти дошкільного віку, як правило, схильні до використання яскравих кольорів, завдяки яким їхні малюнки виразні, помітні.

З цією метою під час спостережень вихователі повинні ознайомлювати дошкільників з широкою колірною гамою, стимулювати їхню чуттєву реакцію на колір. Зі збагаченням кольорових уявлень уточнюється відповідна характеристика образу.

Науковці Л. Михайлова, Л. Шульга вважають, що "...при формуванні художньо-образного начала головна увага, починаючи уже з раннього віку, повинна бути спрямована на колір як засіб виразності, за допомогою якого можна передати настрій, своє ставлення до зображуваного" [4, 484].

Так, на заняттях з дітьми молодшого дошкільного віку вихователі знайомлять дітей з кольорами, звертаючи їх увагу на поєднання на малюнку фону і кольорів яскравої гами. Працюючи з дітьми старшого дошкільного віку, вихователі вже звертають увагу дітей на багатство і різноманітність кольорів, їх відтінків, можуть підвести їх до повнішого сприймання образу, відкривши перед ними нові колористичні можливості.

У старших дошкільників можна сформувати ставлення до кольору як засобу передавання емоцій, почуттів, настрою. За допомогою кольорової гами можна і з'ясувати до чого дитина ставиться настроєно, що викликає у неї тривогу, неприємні переживання, а що їй приємне. Те, що неприємне дитина, як правило, зображує хаотично темними одноманітними кольорами. Те, що привабливе, приємне для неї дитина зображує більш детально, виразно, яскраво, стараючись при цьому намалювати якнайкраще.

Зауважимо, що для дітей дошкільного віку надзвичайно важливою є оцінка результатів їхньої діяльності значимими дорослими, в тому числі і вихователем. Тому дитячі роботи (малюнки) необхідно обговорювати, аналізувати, підкреслюючи те, що дитині особливо вдалося, не критикувати, а мотивувати, заохочувати до подальшого розвитку умінь й навичок образотворчої діяльності. Адже не менш важливим для дошкільників є відчуття задоволення від досягнення успіхів у будь-якій діяльності.

Треба мати на увазі, що розвиток креативності у дошкільників спирається на позитивне, навіть зацікавлене ставлення до певного виду творчої діяльності. Воно є показником і водночас однією з обов'язкових умов прояву та формування творчих нахилів й уподобань. Бажання дитини займатись тією чи іншою образотворчою діяльністю, прагнення до неї за умов вільного вибору, почуття задоволення і радості при її виконанні, багатство уяви і творча ініціатива, оригінальні рішення – все це свідчить про креативність дитячої особистості.

Висновки. Отже, саме в образотворчій діяльності кожна дитина може максимально проявити свої індивідуальні особливості та на основі творчого бачення навколишнього розвинути креативність. Застосування різних зображувально-виразальних засобів, таких як: колір, форма, лінії, композиційний ряд дають можливість побачити і зрозуміти ставлення дитини до зображеного на малюнку, що є для неї основним, а що другорядним; визначити

його змістовий та емоційний центри і на основі цього виокремити її нестандартний підхід, притаманний тільки креативним особистостям.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко Т. Мистецький твір як процес. *Образотворче мистецтво*. 2003. № 3. С. 2–4.
2. Завгородня О.В. Психологічні характеристики художньо обдарованої особистості. *Педагогіка і психологія*. 2002. № 4. С. 89–99.
3. Кульчицька Є.І., Чорна Л.Г. Діагностика рівня розвитку творчих здібностей. *Обдарована дитина*. 2003. № 4. С. 13–28; 2003. № 5. С. 42–50.
4. Михайлова Л.М., Шульга Л.М. Технологія розвитку творчих здібностей дошкільного віку. *Молодий вчений*. 2017. № 10 (50). С. 483–487.
5. Орлова Г.В. До проблеми формування креативності у дітей старшого дошкільного віку. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал*: матеріали звіту наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2013 рік / За ред. О.В. Сухомлинської, І.Д. Бе-ха, Г.П. Пустовіта, О.В. Мельника; літ. ред. І.П. Білоцерківець. Івано-Франківськ: НАІР, 2014. Вип. 4. С. 112–114.
6. Позняк Т.М. Розвиток креативних здібностей особистості. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Сер. : Психологічні науки*. 2013. Вип. 114. С. 161–166.
7. Присяжнюк Ж.В. Методи і прийоми розвитку креативності дітей дошкільного віку. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 3(43). С. 96–101.
8. Сисоєва С. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
9. Суржанська В.А. Розвиваємо творчі здібності. Харків: Основа, 2007. 112 с.
10. Чепур О. Розвиток творчих здібностей у ДНЗ. *Психолог дошкілля*. 2013. № 12. С. 10–
11. Чепур О. Творча лінія розвитку в різних видах дитячої діяльності. *Психолог дошкілля (вкладка)*. 2016. № 2. С. 2–38.

REFERENCES

1. Andrushchenko, T. (2003). Mystetskyi tvir yak protses [Artistic work as a process]. *Fine Art*. No. 3. pp. 2–4. [in Ukrainian].
2. Zavorodnia, O.V. (2002). Psykholohichni kharakterystyky khudozhno obdarovanoi osobystosti [Psychological characteristics of an artistically gifted personality]. *Pedagogy and Psychology*. No. 4. pp. 89–99. [in Ukrainian].
3. Kulchytska, Ye.I. & Chorna, L.H. (2003). Diahnostyka rivnia rozvytku tvorchykh zdibnostei [Diagnostics of the level of creative abilities development]. *Gifted Child*. No. 4. pp. 13–28; No. 5. pp. 42–50. [in Ukrainian].
4. Mykhailova, L.M. & Shulha, L.M. (2017). Tekhnolohiia rozvytku tvorchykh zdibnostei ditei doshkilnoho viku [Technology of developing creative abilities of preschool children]. *Young Scientist*. No. 10 (50). pp. 483–487. [in Ukrainian].
5. Orlova, H.V. (2014). Do problemy formuvannia kreatyvnosti u ditei starshoho doshkilnoho viku [On the problem of forming creativity in senior preschool children]. Modern educational process: essence and innovative potential: Proceedings of the scientific-practical conference of the Institute of Problems of Education of the NAPS of Ukraine for 2013. Issue 4. Ivano-Frankivsk: NAIR. pp. 112–114. [in Ukrainian].

**ОРГАНІЗАЦІЯ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ:
ПОДІЄВИЙ ПІДХІД**

6. Pozniak, T.M. (2013). Rozvytok kreatyvnykh zdbnostei osobystosti [Development of creative abilities of the personality]. *Bulletin of Chernihiv National T.G. Shevchenko Pedagogical University. Series: Psychological Sciences*. Issue 114. pp. 161–166. [in Ukrainian].

7. Prysiashniuk, Zh.V. (2013). Metody i pryomy rozvytku kreatyvnosti ditei doshkilnogo viku [Methods and techniques for developing creativity in preschool children]. *Tavrian Bulletin of Education*. No. 3 (43). pp. 96–101. [in Ukrainian].

8. Sysoieva, S. (2006). *Osnovy pedahohichnoi tvorchosti* [Fundamentals of pedagogical creativity]. Kyiv, 344 p. [in Ukrainian].

9. Surzhanska, V.A. (2007). Rozvyvaiemo tvorchi zdbnosti [Developing creative abilities]. Kharkiv, 112 p. [in Ukrainian].

10. Chepur, O. (2013). Rozvytok tvorchykh zdbnostei u DNZ [Development of creative abilities in preschool educational institutions]. *Preschool Psychologist*. No. 12. pp. 10–12. [in Ukrainian].

11. Chepur, O. (2016). Tvorchina liniia rozvytku v riznykh vyдах dytiachoi diialnosti [Creative line of development in various types of children's activities]. *Supplement*. No. 2. pp. 2–38. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 16.01.2026

Прийнято до друку: 24.02.2026

Опубліковано: 23.03.2026

УДК 37.013.43 : 378.035 : 379.8(477)(045)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351573>

Ірина Дікун, кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри мистецьких дисциплін
КЗВО “Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського”
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9697-0305>
Світлана Марчук, завідувач практик,
викладач кафедри педагогіки, психології та фахових методик
КЗВО “Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського”
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6800-5764>

**ОРГАНІЗАЦІЯ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ
ОСВІТИ: ПОДІЄВИЙ ПІДХІД**

У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз подієвого підходу як основи організації культурно-освітнього простору вищої школи. Розкрито сутність освітньої подієвості, окреслено її ключові характеристики та представлено класифікацію подій за ціннісно-смысловим, ігровим, прикладним, культурним та дозвілєвим спрямуванням. Доведено, що синергія цих складників дозволяє перетворити навчання на живий простір особистого досвіду, де теоретичні знання трансформуються у внутрішній ціннісний капітал майбутнього фахівця.

Ключові слова: культурно-освітній простір; подієвий підхід; освітня подія; вища освіта; ціннісна трансформація.
Літ. 10.

Iryna Dikun, Ph.D. (Pedagogy), Senior Lecturer of the Art Disciplines Department,
Municipal Institution of Higher Education
“Bar Humanitarian Pedagogical College named after Mykhaylo Hrushevskiy”
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9697-0305>
Svitlana Marchuk, Head of Practical Training,
Senior Lecturer of the Pedagogy, Psychology and Professional Methods Department,
Municipal Institution of Higher Education
“Bar Humanitarian Pedagogical College named after Mykhaylo Hrushevskiy”
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6800-5764>

**ORGANIZATION OF THE CULTURAL AND EDUCATIONAL SPACE OF A MODERN HIGHER
EDUCATION INSTITUTION: AN EVENT-BASED APPROACH**

The article investigates the organization of the cultural and educational space of higher education institutions through the lens of the event-based approach within the higher education system. The modern educational paradigm requires a shift from the simple transmission of information to the creation of a meaningful professional experience. The author defines the “educational event” as the core functional unit of this approach, representing a point of intersection between pedagogical goals and the student's personal values.

The study identifies eight fundamental characteristics that turn an ordinary classroom activity into a significant educational event. These include: *heurism* (knowledge through personal discovery), *co-creation* (shared responsibility for a collective result), and *dialogicity* (open, informal communication). Additionally, the approach relies on *action-based openness*, *empathic*

involvement, emotional unity, multidimensional vision, and internal enrichment. The synergy of these features ensures that professional values are not just memorized but deeply internalized by future specialists.

A significant part of the research is devoted to the classification of educational events according to their primary goals. The author suggests five key directions: value-semantic events that foster a sense of belonging to the teaching profession; professional-gaming events that develop cognitive flexibility through simulated challenges; activity-applied events providing space for the direct application of practical skills; cultural-enlightening events that integrate education with the modern cultural context; leisure events that facilitate informal integration into the professional community.

The findings prove that the event-based approach transforms the educational process into a living space for professional socialization. It allows students to bridge the gap between theory and practice, fostering a proactive professional identity. The research concludes that such an approach is essential for developing a creative and responsible modern teacher.

Keywords: *cultural and educational space; event-based approach; educational event; higher education; value transformation.*

Постановка проблеми. В складних умовах соціальної нестабільності, воєнних дій, освітніх реформ перед закладами вищої освіти стають завдання пошуку ефективних підходів організації освітнього процесу, що забезпечать якість та конкурентоспроможність надання освітніх послуг, створять умови для творчого розвитку особистості, сприятимуть формуванню нової генерації компетентних фахівців, здатних до професійного вдосконалення, культури та життєтворчості.

Впровадження подієвого підходу в культурно-освітній простір закладу вищої освіти є практико-орієнтованою технологією, що дозволяє сформувавши погляд на професійно-педагогічну підготовку вчителя як на діалектичну єдність яскравих подій, що запам'ятовуються у життєдіяльності майбутніх фахівців. Водночас, подієвість у навчанні не лише забезпечує засвоєння теоретичних знань, а й формує навички їх практичного використання, створюючи простір для набуття нового досвіду комунікації та професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як засвідчив аналіз наукової літератури, основою для обґрунтування гуманістичного потенціалу подієвого підходу стали праці А. Бадью, М. Бубера, Л. Вітгенштайна, Ж. Дельоза, М. Гайдегера, Е. Левінаса, у вітчизняній філософії “подія” знаходиться у центрі уваги А. Дахній, Д. Петренко, В. Єрмоленка, О. Частотіної.

Впровадження подієвості в освіту відзначено у класичних концепціях Дж. Дьюї, Й.Ф. Гербарта, де виокремлено пріоритет досвіду та “знання в дії” над репродуктивним методом навчання; виховний вплив подієвого навчання на особистість представлено у педагогічній спадщині К. Ушинського, С. Шацького, В. Сухомлинського, А. Макаренка, що дозволяє розглядати освітній процес як динамічне проектування майбутніх подій, які мають високу особистісну значущість для здобувачів освіти.

Сучасне розуміння освітньої подієвості значно розширилося завдяки зарубіжним теоріям івент-менеджменту та організації спеціальних подій (Д. Гетц, Дж. Голдблатт, Л. Картер, Д. Роджерс,

Б. Шмітт), які розкривають технологічні механізми впливу спроектованого середовища на учасників взаємодії.

В українському науково-педагогічному дискурсі теоретичні аспекти подієвого підходу висвітлено у розвідках О. Гончарової, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, О. Коваленка, О. Комаровської, І. Коновальчук, О. Поправко, О. Рассказової, Г. Тараненко, Ю. Шапошнікової та ін.; вчені розглядають подієвість як унікальну освітню стратегію, що характеризується продуктивною творчою діяльністю, емоційно-ціннісним сприйняттям навчального матеріалу і формує досвід вирішення професійних завдань в процесі теоретичної практико-орієнтованої освіти.

Мета статті – обґрунтувати педагогічний потенціал освітньої подієвості та розкрити систему форм її реалізації в культурно-освітньому просторі сучасного закладу вищої освіти як умови ціннісно-професійного розвитку майбутнього фахівця.

Виклад основного матеріалу. Для розуміння суті подієвого підходу звернемося до смислового навантаження його конститутивної складової – “подія”, яка в контексті професійної підготовки майбутніх учителів постає як особливий спосіб ціннісно-смислової взаємодії, що детермінує якісні зміни у внутрішньому світі особистості.

Досліджуючи семантико-етимологічні та семіотичні особливості дотичних до слова “подія” термінів (“ēventus”– лат., “event”– англ., “événement”, “ereignis”– фр.), науковці відмічають, що в основі їх творення міститься натяк на винятковість, випадковість, “гру випадку”, але випадку, який здатен докорінно змінити певні суспільні процеси; “поворотного” моменту, який актуалізував у своїх працях М. Гайдегер [7, 126]. Переглядаючи класичні концепції єдності суб'єкта, об'єкта та часу, вчений-філософ визначив подію (ereignis) як співналежність людини і буття, переконливо стверджуючи, що саме в події людина здатна визначити себе в бутті, усвідомити свою унікальну сутність і реалізувати індивідуальність. “Бути” – означає брати участь у події буття, не просто жити, а проживати буття усвідомлено. Залучення людини до буття-події вимагає учасно-дієвого переживання конкретної єдності. На думку О. Поправко, Г. Тара-

ненко, забезпечити саме таку наповненість буття кожного індивіда, відкрити йому можливості до самореалізації і спільного з іншими людьми породженні смислів свого буття покликана забезпечити освіта [8, 236].

Українське слово “подія” привносить інші сенси, відсилаючи не до буття-стану (со-буття, спів-буття – подія), а до становлення-діяння (по-дія діється), зрушуючи акценти у бік дії: в події дещо діється і подією здійснюється [10]. Відтак, у слові “подія” присутнє і зрушення, і звершення дії. Синтезуючи минуле, сьогодення й майбутнє, подія стає ланкою причинно-наслідкових зв’язків як активний процес, у якому людина залучена до переживання, осмислення й творення смислів.

Психологи трактують події як вузлові моменти та поворотні етапи життєвого шляху індивіда, коли з прийняттям того чи іншого рішення на більш чи менш тривалий період визначається подальший життєвий шлях особистості. При цьому важливим залишається положення про взаємозв’язок між подією та переживанням її особистістю: “якщо подією називати явище, яке посіло певне місце в якомусь історичному перебігу і завдяки цьому набуло певної специфічності, неповторності й значущості, то як переживання в специфічному, підкресленому сенсі слова можна позначати психічне явище, яке стало подією внутрішнього життя особистості” [6, 261].

Механізм переживання, “проживання”, усвідомлення події впливає на мотивацію, спрямованість особистості, зумовлюючи її внутрішні та зовнішні зміни. Подія не просто “трапляється” з людиною – людина є її “внутрішнім моментом”, сама конституює подію власною активністю, вибором та інтерпретацією. Відтак, подія стає одиницею аналізу особистості як суб’єкта власного життя, здатної до свідомого планування майбутнього.

Якщо у психології категорія події пов’язана зі структуризацією життєвого шляху особистості, визначенням траєкторії її розвитку, то у педагогіці “подія” стає інструментом виховання та розвитку, що спонукає до переоцінки власних цінностей, оновлення способу життя, творчого становлення.

Викликаний культуротворчою ідеєю в освіті, подієвий підхід є альтернативою формалізованому вихованню, фокусуючись на створенні умов для індивідуального творчого розвитку особистості та підтримки суб’єктів освітнього процесу. Впровадження принципу освітньої подієвості у професійну підготовку майбутніх вчителів переорієнтовує трансляцію готових теоретичних знань на їх продуктивну операціоналізацію у площину реальної професійної діяльності, задоволення практичних потреб, формування ціннісного ставлення до майбутньої професії.

Подієвий підхід базується на ідеї, що справжній розвиток особистості відбувається у моменти глибокого емоційного та ціннісного переживання реальності, коли подія стає майданчиком для вільного самовиявлення, джерелом критичного переосмислення наявних ціннісних орієнтирів, опанування новим досвідом. Фундаментом такої події є акт зустрічі та взаємодія з іншою особистістю чи спільнотою, що в сукупності детермінує трансформацію стереотипів поведінки та розвиток суб’єкта. Отож, ядром події є люди, які спільно – “тут і зараз” – емоційно переживають значущий для них процес взаємообміну знаннями, досвідом.

Н. Дем’яненко влучно зауважує, що включення в освітню подію, постійні чи тимчасові форми спільної діяльності, повинно опиратися на наявність спільних цінностей, партнерську суб’єкт-суб’єктну взаємодію, де керують не статуси, а позиції, а результатом освітньої події має стати духовне взаємозбагачення і особистісний розвиток учасників. Розкриваючи особливості подієвого підходу, науковиця відзначає емоційний параметр події, який впливає на ментальну та емоційну сфери і має значно більший вплив на особистість (групу) [1, 22].

Емоційно-ціннісне відношення до дійсності – це важливий компонент освіти, адже емоції є супутниками активності, що впливають на розкриття творчого потенціалу особистості, формують її стійку мотивацію до саморозвитку та самовдосконалення, спонукають до потреби в творчій діяльності. Відзначаючи роль емоцій у творчому розвитку особистості, І. Зязюн зауважував: “в жодному разі не можна відмежовувати знання від почуттів, оскільки кожна людина по-своєму позитивно опочуттєвлює лише сприймання такої інформації, яка наповнена певним смислом лише для неї” [3, 33–34; 133]. У такому аспекті подієвий підхід забезпечує організацію навчання через переживання й осмислення значущих подій. Емоції та сенси стають джерелом дій, активізують когнітивний рівень – те, що здобувач вже знає.

Однак знання сама домінанта не є самоціллю у подієвому навчанні, вона поступається місцем поведінково-вольовому впливу і спрямовується на реалізацію практичної дії, що призводить до набуття нового досвіду практичної діяльності, формування власної моделі поведінки. Створення насиченого емоційно-ціннісного середовища в першу чергу покликано забезпечити трансформацію знань в інструмент самоактуалізації, де через спільні переживання та моральні вибори знання допомагають сформуванню глибокі особистісні смисли навчання, стають засобом розв’язання життєво важливих завдань у процесі спільної діяльності суб’єктів навчання.

Впровадження освітньої-подієвого підходу дозволяє створити унікальний простір для формування “м’яких навичок” soft skills, які є фундаментом професійної мобільності сучасного вчителя. Якщо “знання” ми можемо отримати з підручника, онлайн-курсів, відкритих освітніх ресурсів тощо, то soft skills неможливо “вивчити” – їх можна лише сформувати в дії.

Враховуючи, що освітня подія ефективно впливає на розвиток ключових м’яких навичок: емоційного інтелекту (здатність проживати ситуацію, відчувати емпатію до іншого та керувати власним психоемоційним станом у момент напруженої професійної взаємодії); комунікативної гнучкості (вміння вибудовувати конструктивний діалог у системі взаємодії); критичного мислення (спроможність нешаблонно розв’язувати педагогічні задачі та приймати відповідальні рішення в умовах невизначеності); командної взаємодії (навичка спільного творення смислів у групі, де кожен учасник є рівноправним співавтором події), подієвість в освіті стає потужним чинником професійного становлення вчителя, перетворюючи освітній процес на простір автентичного досвіду, де м’які навички інтегруються у стійку систему особистісних якостей, необхідних для успішної самореалізації в динамічному педагогічному середовищі.

“Творче становище фахівця народжується там, де закінчується інструкція і починається жива подія взаємодії” (І. Зязюн) [5, 15]. Освітня подія стає “викликом” усталеному досвіду навчання, тією “інтенсивною зустріччю”, де підсвідомий досвід студента входить у резонанс із педагогічною задачею, забезпечує “викид” творчої енергії та народження нової ідеї. Діяльнісно-динамічний параметр освітньої події набуває імпровізаційно-творчого характеру, забезпечує включення здобувачів освіти в активну навчальну діяльність.

Узагальнюючи вищезазначені позиції, можемо констатувати, що освітня подієвість постає як цілісна система, яка характеризується:

діалогічність – відкритістю до взаєморозуміння, відмовою від формалізованих комунікативних моделей на користь щирої, партнерської взаємодії у процесі спільного опанування знаннями та досвідом;

емпатійнійною відкритістю – готовністю до прийняття Іншого як рівнозначного суб’єкта освітньої взаємодії, здатністю виходити за межі власних смислових і професійних обмежень, чути, приймати та інтегрувати альтернативні позиції у процесі спільної діяльності;

співтворчістю – ґрунтується на глибокій суб’єкт-суб’єктній взаємодії учасників освітнього простору, їхній особистісній залученості до спільної справи, за якої колективний результат набуває індивідуальної цінності, а спільна мета транс-

формується у суб’єктивно значущий смисл для кожного;

емоційно-ціннісною включеністю – спільним проживанням освітньої події в емоційно насиченому просторі, заснованому на єдності цінностей, смислів і партнерства, у межах якого об’єктивні професійні орієнтири набувають суб’єктивної значущості;

евристичністю – процес навчання набуває характеру особистісного інтелектуального прориву, що здійснюється через власну ініціативу, пошук і діяльність суб’єкта, а не через засвоєння знань у готовому вигляді;

діяльнісною багатогранністю – орієнтацією на пошук і реалізацію різноманітних способів і форматів діяльності, що забезпечують вихід за межі стандартних навчальних алгоритмів і відкривають нові вектори практичної роботи у вирішенні педагогічних завдань;

багатомірністю бачення – співіснуванням і взаємодією різних суб’єктивних досвідів, позицій і смислів, їх зіставленням та взаємним збагаченням, що забезпечує цілісне осмислення педагогічних явищ і освітньої дійсності;

внутрішнім збагаченням – трансформацією загальних професійних смислів у персональний ціннісний капітал майбутнього вчителя.

Зазначені характеристики не існують ізольовано, а функціонують як цілісна синергетична система, що дозволяє трансформувати процес навчання з репродуктивної трансляції знань у простір автентичного особистісно-професійного досвіду майбутнього вчителя.

У наукових дослідженнях подієві та культурно-дозвілєві практики розглядаються через систему функцій, серед яких виділяють інформаційну, виховну, дидактичну, релаксаційну, соціалізаційну тощо [9, 259]. Разом із тим, зазначені функції відображають переважно технологічний та організаційно-педагогічний аспект діяльності й не повною мірою розкривають специфіку подієвості як цілісного особистісно-смислового феномена.

На наш погляд, ключовою функцією подієвого підходу є розвивальна, оскільки саме вона забезпечує внутрішні трансформації суб’єкта через проживання освітньої події. Відтак, функціональний спектр освітньої подієвості охоплює: *розвивальну* (спрямована на особистісне й професійне зростання студента в процесі активної творчої діяльності та подолання “точок розриву” в досвіді); *емоційно-регулятивну* (забезпечує створення особливого психологічного клімату (емоційного резонансу), який перетворює формальний захід на значущу подію, активізує пізнавальний інтерес та робить освітній процес суб’єктивно значущим для студента); *смислотворчу* (забезпечує інтелектуальне осягнення події, пов’язане з генеруванням та

переосмисленням індивідуальних і колективних освітніх смислів); *ціннісно-орієнтаційну* (фокусує увагу на аксіологічному аспекті, формуючи та актуалізуючи систему внутрішніх професійних та загальнолюдських цінностей); *діалогічну* (реалізує подію як простір зустрічі “Я” та “Іншого”, через відкриту суб’єкт-суб’єктну взаємодію та прийняття множинності інших позицій); *інтегративну* (забезпечує цілісність когнітивного, емоційного, діяльнісного й аксіологічного вимірів, не даючи знанням залишатися відірваними від переживань); *соціалізаційну* (спрямовану на інтеграцію здобувача у професійне та культурне середовище, адаптацію до вимог реального професійного простору) функції.

Отже, реалізація подієвого підходу у вищій школі передбачає організацію низки значущих освітніх подій, які викликають глибокий емоційний відгук і зумовлюють ціннісно-сміслові трансформації особистості. Одиницею проектування такого підходу постає освітня подія.

Подія завжди передбачає значиму, творчу дію людей, які створюють нову культурну ситуацію, збагачуючи при цьому особистісне знання та особистісний досвід учасників події. На думку О. Поправко, Г. Тараненко, освітня подія – це форма організації освітнього процесу комплексного характеру, яка може об’єднувати кілька відомих традиційних форм організації освітнього процесу в цілісну унікальну дію задля досягнення педагогічної мети [8, 240].

Освітня подія в закладі вищої освіти постає як динамічна форма предметного втілення проектування професійного розвитку майбутніх фахівців, що передбачає організацію емоційно насичених, незабутніх справ, які виявляються колективно й індивідуально значимими і привабливими. Для здобувачів освіти участь у таких заходах стає “особистісно значущим досвід побаченого й пережитого на практиці знання, що залишає стійкі враження, сприяє формуванню позитивної мотивації до майбутньої професії, розвитку професійно-особистісних якостей, креативності, формуванню комунікативних умінь, здатностей до інноваційної діяльності” [2, 61].

Залежно від провідних цілей та завдань, освітні події пропонуємо розглядати за напрямками:

ціннісно-сміслові (посвяти, випуски, урочисті академії, професійні свята) – спрямовані на усвідомлення здобувачем свого покликання та підкреслення його приналежності до великої вчительської родини. Такі заходи, як “Прийняття Кодексу честі педагога”, “Посвята у професію”, акція “Спадкоємність поколінь”, урочисте відзначення та нагородження кращих студентів перестають бути формальністю, а стають важливими емоційними віхами, точкою духовного зростання та ціннісного самовизначення, що виховують почуття профе-

сійної гідності, створюють атмосферу поваги до обраної професії, закладають фундамент етичної відповідальності майбутнього вчителя, допомагають відчувати значущість майбутньої праці;

професійно-ігрові (хакатони, форсайт-сесії, конференції-батли, методичні ринги тощо) моделюють реальні робочі ситуації та розвивають когнітивну гнучкість у розв’язанні професійних кейсів. У межах таких подій навчання трансформується в інтелектуальний виклик, перетворюють академічне середовище на динамічний простір випробувань, де кожен здобувач апробує роль експерта, аналітика та лідера змін;

діяльнісно-прикладні (майстер-класи фахівців-практиків, воркшопи, методичні інтенсиви, студентські конференції, вебінари тощо) створюють унікальний простір апробації та прямого застосування професійних знань, що набувають прикладного значення. Для здобувачів освіти участь у таких заходах стає особливою яскравою, емоційною подією, яка запам’ятовується на тлі повсякденності. Практична реалізація цього напрямку базується на формах, що стимулюють професійну активність студента;

культурно-просвітницькі (артфоруми, творчі зустрічі, вернісажі, перформанси, мистецька проектна діяльність тощо) забезпечують естетичне наповнення освітнього процесу, зближують навчання з живим контекстом сучасної культури, закладають фундамент культуротворчої місії педагога;

дозвіллієві (інтелектуальні кафе, тематичні квести, студентські бали, творчі вечори, кіно дискусії тощо) забезпечують неформальну інтеграцію здобувачів у професійне середовище через відпочинок та релаксацію. Наприклад, інтелектуальний квест “Слідами видатних педагогів” або професійний “квартирник” у стінах університету дозволяють зняти емоційні бар’єри у взаємодії між викладачами та студентами. Зміст таких освітніх подій орієнтований на розвиток “soft skills”, емоційного інтелекту та культури професійного дозвілля. Це простір, де професійне становлення відбувається природно, через позитивні емоції та вільне спілкування, що є критично важливим для профілактики майбутнього професійного вигорання та формування стресостійкості фахівця.

В останнє десятиліття особливої ваги набуває неформальна освіта, що пропонує масові освітні заходи особистісного й професійного розвитку, які організуються на базі закладів вищої освіти. Така інституційна ініціативність дозволяє створити в культурно-освітньому середовищі особливу екосистему, трансформуючись у відкриті інтелектуальні хаби, де неформальна освіта органічно доповнює навчальний процес, надаючи йому ознак “живої” професійної практики. Виступаючи модератором освітніх подій, навчальний заклад перестає бути

лише місцем трансляції академічних знань, а перетворюється на ініціатора та організатора масштабних освітніх подій, що виходять за межі традиційних навчальних планів, забезпечуючи здобувачам унікальний шанс – інтегруватися у прогресивну професійну спільноту ще на етапі навчання.

Висновки. Таким чином, реалізація подієвого підходу в культурно-освітньому просторі закладу вищої освіти є стратегічною умовою модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців, що докорінно змінює вектор навчання від репродуктивної знанево-орієнтованої парадигми до ціннісно-смыслового проживання професійного досвіду. Ключовою одиницею проектування освітнього процесу за такого підходу стає освітня подія, яка розгортається як цілісна синергетична система через сукупність системоутворювальних характеристик (евристичність, співтворчість, діалогічність, діяльнісна відкритість, емпатична включеність, емоційна єдність, багатомірність бачення та внутрішнє збагачення). Впровадження різновекторних освітніх подій, а саме: ціннісно-смыслових, що закладають фундамент професійної етики та гідності; професійно-ігрових, які стимулюють когнітивну гнучкість у просторі інтелектуальних випробувань; діяльнісно-прикладних, що створюють умови для прямої апробації фахових знань; культурно-просвітницьких, які реалізують культуротворчу місію майбутнього педагога; дозвілєвих, що забезпечують неформальну інтеграцію та професійну соціалізацію у просторі інтелектуальної свободи, враховує багатофункціональні обов'язки сучасного вчителя, що позитивно впливатиме на готовність майбутніх фахівців до творчої професійної діяльності в умовах Нової української школи.

Подальші наукові розвідки вбачаємо у розробці ефективних моделей реалізації освітніх подій в культурно-освітньому просторі закладу вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дем'яненко Н.М. “Подієвий підхід” і “освітньо-дозвілєва подія” в обґрунтуванні відкритого event-простору. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2023. Вип. 96. С. 21–28.
2. Дікун І., Скорич Н. Творчий розвиток особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва: подієвий підхід. *Розвиток науки та освіти в умовах глобалізації* : зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції, м. Чернігів, 10 жовтня 2025 р. *Research Europe*, 2025. С. 59–62.
3. Дікун І.А. Формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики у процесі педагогічної практики : монографія. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2019. 242 с.
4. Дікун І.А., Качур М.М. Формування національно-культурної ідентичності майбутніх учителів музичного

мистецтва в процесі практичної підготовки. *Молодь і ринок*. № 3 (235). 2025. С. 145–150.

5. Зязюн І. Творчий потенціал особистості вчителя: психолого-педагогічні орієнтири. *Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності*. Київ; Харків: М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, 2009. С. 11–22.

6. Комаровська О. Мистецька подієвість освітнього середовища в контексті художніх цінностей особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2020. №24, кн. 1. С. 152–270.

7. Петрова І.В. Подія як культурний текст: семантика і етимологія. *Філософія подієвої культури: історія і сучасність: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.*, м. Київ, 25–26 березня 2021 р. Київ, 2021. С. 125–129, с. 126.

8. Поправко О.В., Тараненко Г.Г. Педагогічний потенціал подієвого підходу як способу організації освітньої діяльності у закладах вищої освіти. *Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти*: збірник науково-методичних праць. Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного. Мелітополь: ТДАТУ, 2022. Вип. 25. 348 с. С. 235–242.

9. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навчальний посібник. Харків: Видавництво ХНПУ, 2018. 457 с.

10. Чистотіна О.О. Вимови і переклади істини події. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія “Філософія. Філософські перипетії”*. 2017. Вип. 56. С. 20–23.

REFERENCES

1. Demianenko, N.M. (2023). “Podiievyi pidkhiid” i “osvitno-dozvillieva podiia” v obgruntuванні vidkrytoho event-prostoru [“Event approach” and “educational and leisure event” in the rationale of open event space]. *Scientific journal of the M.P. Dragomanov National Pedagogical University. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects*. Kyiv, Vol. 96, pp. 21–28. [in Ukrainian].
2. Dikun, I. & Skorych, N. (2025). Tvorchyi rozvytok osobystosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva: podiievyi pidkhiid [Creative development of the future music teacher’s personality: an event-based approach]. The development of science and education in the context of globalisation. *Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference*. Chernihiv. 10 October, pp. 59–62. [in Ukrainian].
3. Dikun, I.A. (2019). Formuvannya dosvidu tvorchoi diialnosti maibutnikh uchyteliv muzyky u protsesi pedahohichnoi praktyky [Developing Creative Activity Experience of Future Music Teachers in the Process of Pedagogical Practice]. *Monograph*. Kyiv, 242 p. [in Ukrainian].
4. Dikun, I. & Kachur, M. (2025). Formuvannya natsionalno-kulturnoi identychnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v protsesi praktychnoi pidhotovky [Formation of national and cultural identity of future music teachers in the process of practical training]. *Youth & market*. No. 3 (235), pp. 145–150. [in Ukrainian].
5. Ziazium, I. (2009) Tvorchyi potentsial osobystosti vchytelia: psykholoho-pedahohichni oriientyry [The creative potential of teachers: psychological and pedagogical guidelines]. *Vocational education: contemporary value orientations*. Kyiv & Kharkiv, No. 1, pp. 11–22. [in Ukrainian].
6. Komarovska, O. (2020). Mystetska podiievist osvithnoho sere dovysycha v konteksti khudozhnikh tsinnosti osobystosti [Artistic event of educational environment in the

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЩОДО ЗАПОБІГАННЯ ТА ПРОТИДІЇ БУЛІНГУ(ЦЬКУВАННЯ) В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

context of artistic values of personality]. *Theoretical and methodological issues in the education of children and young people*. No. 24, pp. 152–270. [in Ukrainian].

7. Petrova, I.V. (2021). Podiia yak kulturnyi tekst: semantika i etymologhiia [Event as cultural text: semantics and etymology]. *The philosophy of event culture: history and modernity*. Proceedings of All-Ukrainian Scientific and Practical Conference. Kyiv, pp. 125–128. [in Ukrainian].

8. Popravko, O.V. & Taranenko, H.H. (2022). Pedagogichnyi potentsial podiievoho pidkhotu yak sposobu orhanizatsii osvithnoi diialnosti u zakladakh vyshchoi osvity [Pedagogical potential of the event as a way of organizing educational activities in institutions education]. *Improvement of the educational process in higher education institutions : Collection of scientific and methodological works of the Tavria State*

Agrotechnological University named after Dmytro Motorny. Melitopol, Vol. 25, pp. 235–242. [in Ukrainian].

9. Prokopenko, I.F. (2018). Pedagogichni tekhnologii v pidhotovtsi vchyteliv [Pedagogical technologies in teacher training]. Kharkiv, 457p. [in Ukrainian].

10. Chystotina, O.O. (2017). Vymovy i pereklady istyny podii [Pronunciations and translations of the truth of events]. *Bulletin of V.N. Karazin Kharkiv National University. Series "Philosophy. Philosophical Peripeteia"*. Kharkiv, Vol. 56, pp. 20–23. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 19.01.2026

Прийнято до друку: 24.02.2026

Опубліковано: 23.03.2026

УДК 37.013.42:316.624-057.874

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351576>

Олег Кекош, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5551-5664>

Леся Смеречак, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4567-9737>

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЩОДО ЗАПОБІГАННЯ ТА ПРОТИДІЇ БУЛІНГУ(ЦЬКУВАННЯ) В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті проаналізовано роль та зміст діяльності соціального педагога щодо запобігання та протидії булінгу (цькуванню) в сучасному освітньому середовищі. Висвітлено нормативно-правове підґрунтя превентивної роботи, зокрема останні зміни в законодавстві України та міжнародні ініціативи ЮНЕСКО.

Авторами обґрунтовано необхідність системного підходу до профілактики, який базується на принципах мультимодальності, інноваційності та суб'єктності. Особливу увагу приділено алгоритму дій соціального педагога при виявленні випадків булінгу (цькування) та формам взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу для формування культури "нульової толерантності" до насильства. Доведено, що ефективна превенція потребує не лише оперативного реагування, а й створення безпечного освітнього простору через розвиток емоційного інтелекту та конструктивної комунікації учнів.

Ключові слова: булінг (цькування); соціальний педагог; освітнє середовище; превенція; віктимізація; психосоціальний супровід; безпечне освітнє середовище.

Лит. 11.

Oleh Kekosh, Ph.D. (Pedagogy), Senior Lecturer of the Social Pedagogy and Correctional Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5551-5664>

Lesia Smerechak, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of Social Pedagogy and Correctional Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4567-9737>

A SYSTEMIC APPROACH TO THE ACTIVITIES OF A SOCIAL PEDAGOGUE IN PREVENTING AND COMBATING BULLYING IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article analyzes the role and content of a social pedagogue's activities in preventing and combating bullying in the modern educational environment. The regulatory and legal framework of preventive work is highlighted, in particular, recent changes in Ukrainian legislation and international initiatives of UNESCO.

Attention is focused on the fact that the social pedagogue develops and implements preventive and informational and educational measures aimed at protecting the rights and freedoms of children, forming valuable life competences, socially

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЩОДО ЗАПОБІГАННЯ ТА ПРОТИДІЇ БУЛІНГУ (ЦЬКУВАННЯ) В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

acceptable models of social behavior, and skills of constructive communicative interaction. It is emphasized that he pays special attention to informing the participants of the educational process about the mechanisms of receiving assistance, in particular regarding the contact details of the National Police, psychological service specialists, doctors, as well as specialized hotlines for persons who have experienced or/or witnessed bullying. Among other things, a social pedagogue provides comprehensive socio-pedagogical support to students, their teams and microgroups, as well as persons who are in difficult life circumstances or need care.

The authors substantiate the necessity of a systemic approach to prevention based on the principles of multimodality, innovativeness, and subjectivity. Special attention is paid to the algorithm of actions taken by a social pedagogue when cases of bullying are identified, as well as to the forms of interaction with all participants in the educational process aimed at fostering a culture of "zero tolerance" for violence. It is proven that effective prevention requires not only prompt response but also the creation of a safe educational space through the development of students' emotional intelligence and constructive communication skills.

Keywords: *bullying; social pedagogue; educational environment; prevention; victimization; psychosocial support; safe educational environment.*

Постановка проблеми. У сучасному просторі деструктивні прояви міжособистісної взаємодії здобувачів освіти залишаються однією із найбільш гострих соціально-психологічних проблем, що безпосередньо загрожує безпеці освітнього середовища. Генезис конфліктних ситуацій у шкільних колективах зумовлений комплексом як психоемоційних, так і соціально-ідентифікаційних чинників, що трансформуються у різні форми агресивної поведінки – від вербальної експресії до фізичної агресії. Необхідність оперативного реагування на факти булінгу (цькування) та прояви насильства в освітньому просторі детермінована насамперед досить високим ризиком виникнення пролонгованих особистісних деформацій у психоемоційному та соціокультурному розвитку особистості. Латентність чи/або ігнорування зазначених девіацій призводить насамперед до деформації механізмів соціальної адаптації жертв булінгу (цькування), що знаходить свій прояв у стійкій девальвації самооцінки, інтенсифікації тривожних станів та прогресуючій соціальній відчуженості. Формування перманентного відчуття екзистенційної загрози внаслідок віктимізації почасти стає визначальним чинником дестабілізації психологічного благополуччя, що в довгостроковій перспективі може зумовлювати глибоку дезадаптацію та незворотні наслідки для особистісної життєдіяльності.

З огляду на складність механізмів віктимізації, пріоритетним завданням сучасної школи стає розроблення та реалізація стратегій системної превенції булінгу (цькування). Провідним суб'єктом упровадження таких заходів виступає соціальний педагог, роль якого в освітньому закладі полягає у комплексному супроводі здобувачів освіти з метою формування соціально відповідальної поведінки, культури здорового способу життя тощо. Важливим напрямом його діяльності є профілактика конфліктних ситуацій, що виникають у процесі освітньої взаємодії, а також створення безпечного та сприятливого освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасними дослідниками [4] розглянуто особливості

виявлення та попередження булінгу в умовах воєнного стану з урахуванням положень чинної нормативно-правової бази.

У статті В. Поліщук, Т. Цегельник, В. Пришляка, О. Лопадчака здійснено теоретичне обґрунтування та системний аналіз нормативно-правових засад превенції булінгу стосовно здобувачів освіти з порушеннями психофізичного розвитку в умовах навчально-реабілітаційного центру. Окрему увагу приділено концептуалізації прав та обов'язків суб'єктів освітнього процесу, як підґрунтя для створення безпечного середовища та забезпечення правового захисту осіб з особливими освітніми потребами [7].

Аналіз теоретичних підходів і практичних шляхів проблеми профілактики булінгу в шкільному освітньому середовищі в контексті соціально-педагогічної діяльності закладу освіти висвітлено у наукових розвідках З. Карпіляньської [5], Л. Нечипорук [6], Л. Петрук [6]. З. Карпіляньська наголошує на необхідності співпраці соціального педагога з педагогічним колективом та наводить приклад шкільної програми, спрямованої на формування безпечного та психологічно комфортного середовища в учнівському колективі [5].

Л. Нечипорук, Л. Петрук наголошують, що провідна роль у протидії насильству і булінгу (цькуванню) належить соціально-психологічній службі школи й акцентують увагу на співпраці з батьками учнів [6].

Попри вагомість напрацьованих зазначених авторів у сфері нормативного регулювання протидії булінгу (цькуванню) та загального соціально-педагогічного та психологічного супроводу, актуальним залишається питання системної технологізації діяльності соціального педагога.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та розробленні системного алгоритму діяльності соціального педагога щодо запобігання та протидії булінгу (цькуванню) в освітньому середовищі, а також у визначенні ефективних форм і методів соціально-педагогічного впливу, спрямованих на формування безпечної та безконфліктної взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЩОДО ЗАПОБІГАННЯ ТА ПРОТИДІЇ БУЛІНГУ (ЦЬКУВАННЯ) В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Виклад основного матеріалу. Запобігання насильству та булінгу (цькування) в освітньому середовищі є одним із пріоритетних завдань сучасної системи освіти. Міжнародні ініціативи спрямовані на підвищення обізнаності щодо цих проблем і формування безпечного середовища для дітей та підлітків. Держави-члени ЮНЕСКО проголосили перший четвер листопада Міжнародним днем протидії насильству та булінгу в освітніх закладах, включно з кібербулінгом. Основною метою відзначення цього дня є активізація зусиль усіх зацікавлених сторін – держав, партнерів ООН, міжнародних та регіональних організацій, громадянського суспільства, неурядових організацій та окремих осіб – щодо популяризації та відзначення заходів, спрямованих на запобігання насильству. Особлива увага приділяється залученню учнів, батьків, освітніх спільнот, органів управління освітою тощо до створення безпечного й підтримувального освітнього середовища.

Відповідно до Закону України “Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)”, булінг (цькування) визначається як “... діяння (дії або бездіяльність) учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, що вчиняються стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи та (або) такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров’ю потерпілого” [2].

У Законі України “Про охорону дитинства” булінг (цькування) трактується як “... психологічне, фізичне, економічне чи сексуальне насильство, тобто будь-яке умисне діяння (дія або бездіяльність), у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, яке систематично вчиняється особою стосовно дитини, з якою вони є учасниками одного колективу, або дитиною стосовно іншого учасника одного колективу та яке порушує права, свободи, законні інтереси потерпілої особи та/або перешкоджає виконанню нею визначених законодавством обов’язків” [3]. Таким чином, аналіз норм чинного законодавства України засвідчує єдність підходів до розуміння булінгу (цькування) як форми насильницької поведінки в освітньому середовищі. У контексті забезпечення ефективної протидії булінгу (цькуванню) в освітніх закладах законодавством також чітко визначено коло суб’єктів реагування на такі випадки.

14 червня 2023 року Верховна Рада України ухвалила законопроект № 6393-д, яким розширено перелік локацій вчинення булінгу, оскільки раніше законодавче регулювання обмежувалося лише закладами освіти. Наразі правоохоронний комітет

розглядає законопроект № 9400, у якому визначено посилення відповідальності за булінг, зокрема у вигляді штрафів або громадських робіт, а також можливість відсторонення посадових осіб від виконання службових обов’язків. Законопроект передбачає розширення сфери протидії булінгу на всі заклади та установи, у яких перебувають діти поза межами школи (зокрема оздоровчі табори, гуртки, спортивні секції, заклади охорони здоров’я). Водночас превенція булінгу визначається як обов’язковий елемент державної політики, що передбачає системну роботу з усіма учасниками дитячих колективів та формування культури нульової толерантності до насильства. Окрім цього, передбачається упровадження програм підтримки осіб, які зазнали булінгу, та корекційних програм для кривдників (агресорів), розроблення яких покладається на Міністерство соціальної політики України [9].

Заклад освіти (в контексті нашого дослідження – школа) є саме тим соціальним інститутом, який відіграє важливу роль у створенні безпечного освітнього середовища та формуванні у здобувачів освіти знань, установок і навичок, необхідних для запобігання насильству та розвитку ненасильницької, безконфліктної взаємодії [10].

Нагадаємо, що суб’єктом реагування в разі настання випадку булінгу (цькування) в закладах освіти є служба освітнього омбудсмена; органи місцевого самоврядування; засновник (засновники) закладів освіти або уповноважений ним (ними) орган; керівники та інші працівники закладів освіти; служби у справах дітей; центри соціальних служб; територіальні органи (підрозділи) Національної поліції України [1].

Соціальний педагог здійснює розроблення й реалізацію профілактичних та інформаційно-просвітницьких заходів, спрямованих на захист прав і свобод дітей, формування ціннісних життєвих компетентностей, соціально прийнятних моделей соціальної поведінки та навичок конструктивної комунікативної взаємодії. Окрему увагу він приділяє інформуванню учасників освітнього процесу про механізми отримання допомоги, зокрема щодо контактних даних органів Національної поліції, фахівців психологічної служби, медиків, а також спеціалізованих гарячих ліній для осіб, які зазнали чи/або стали свідками булінгу. Окрім іншого, соціальний педагог здійснює комплексний соціально-педагогічний супровід здобувачів освіти, їхніх колективів та мікрогруп, а також осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах або потребують піклування. Він проводить просвітницьку та профілактичну роботу серед учасників освітнього процесу щодо запобігання та протидії домашньому насильству, зокрема щодо дітей і за участю дітей, а також проблемам злочинності, алкоголізму, наркоманії та іншим соціально неприйнятним явищам. Крім того,

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЩОДО ЗАПОБІГАННЯ ТА ПРОТИДІЇ БУЛІНГУ (ЦЬКУВАННЯ) В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

соціального педагога вивчає та аналізує соціальні умови розвитку здобувачів освіти, мікроколективів (класів або груп), а також молодіжних і дитячих громадських організацій.

У разі надходження заяви чи повідомлення про випадок булінгу (цькування) соціальний педагог бере участь у наданні соціально-педагогічної допомоги постраждалим та іншим сторонам конфлікту. Він сприяє захисту прав здобувачів освіти від усіх форм і проявів насильства, а також, у межах своїх повноважень, представляє та відстоює їхні інтереси у взаємодії з правоохоронними та судовими органами [1].

Так, відповідно до “Порядку реагування на випадки насильства та жорстокого поведіння з дітьми” керівник суб’єкта (в контексті нашого дослідження – соціальний педагог) невідкладно, протягом трьох годин, має повідомити про це батьків або законних представників дитини (якщо вони не є кривдниками), уповноважений підрозділ Національної поліції та службу у справах дітей за місцем розташування суб’єкта, з одночасним інформуванням територіального органу Нацсоцслужби та Державної служби у справах дітей, скликати засідання комісії не пізніше ніж протягом трьох робочих днів із дня отримання повідомлення [8].

Діяльність соціального педагога має бути спрямована на максимальне зниження та усунення ризиків, що можуть загрожувати життю і здоров’ю як здобувачів освіти, так і працівників освітнього закладу. Таким чином, діяльність соціального педагога у випадках виявлення булінгу ґрунтується не лише на виконанні чітко визначеного алгоритму дій, а й на дотриманні базових принципів забезпечення безпеки освітнього середовища [5; 6; 10; 11]. Сучасні наукові дослідження у сфері безпеки освітнього середовища визначають концептуальні засади організації превентивної роботи в освітньому закладі та виокремлюють такі принципи: домінування життя людини як головної цінності відповідно до якого вибудовується модель мінімально необхідного рівня безпеки, регіональної специфіки, комплексності оцінки небезпек (ризиків), максимальної ефективності управління системою заходів і створених педагогічних умов та принцип міні-максі [4, 5].

У контексті визначення особливостей профілактики булінгу (цькування) доцільно констатувати, що діяльність соціального педагога має ґрунтуватися на цілеспрямованому впливі на формування інформаційної культури здобувачів освіти, створенні сприятливої атмосфери міжособистісної взаємодії та комплексному розвитку їхньої мотиваційної та емоційно-вольової сфер. Такий підхід передбачає не лише моніторинг безпеки освітнього середовища, а й активне стимулювання внутрішніх ресурсів особистості для конструктивного розв’язання конфліктів та запобігання проявам агресії в учнівському колективі.

Вибір інструментарію діяльності соціального педагога щодо профілактики булінгу (цькування) має ґрунтуватися на таких принципах:

– *Цільова спрямованість*. Знаходить свій прояв у чіткому визначенні векторів профілактичної роботи соціального педагога.

– *Мультиmodalність*. Ґрунтується на різних векторах та типах сприйняття інформації, передбачає інтеграцію словесних, наочних та практичних методів. Зауважимо, що мультиmodalність детермінована зростанням цифрових технологій, що має наслідком поширення мультиmodalних продуктів, які тепер можна легко створити.

– *Інноваційність*. Передбачає використання нових інформаційних технологій та актуальних соціально-педагогічних знань для розробки сценаріїв протидії булінгу.

– *Суб’єктивність*. Посилення ролі учнівського самоврядування у створенні безпечного освітнього середовища.

Ефективність превентивної діяльності соціального педагога в освітньому середовищі безпосередньо залежить від системності організації позанавчальної діяльності, яку традиційно класифікують на масові, групові та індивідуальні форми. Сучасна освітня практика демонструє домінування масових форм, які створюють простір для відкритого діалогу, обміну ідеями та спільного пошуку стратегій подолання агресії в учнівському колективі.

Зміст превентивної роботи соціального педагога щодо протидії булінгу визначається насамперед modalностями проявів насильства, особливостями їх виявлення, потребами учнівського самоврядування, сформованими в освітньому закладі традиціями, а також можливостями налагодження ефективної співпраці з іншими суб’єктами соціально-педагогічної роботи та міжнародними партнерами, зокрема в рамках рекомендацій ЮНІСЕФ щодо створення безпечного та дружнього до дитини освітнього середовища, з урахуванням чинного законодавства України щодо захисту прав дитини та запобігання насильству в освітньому процесі.

Висновки. Резюмуючи сказане вище, робимо висновок, що системна профілактика булінгу (цькування) в сучасному освітньому просторі потребує переходу від фрагментарних заходів до комплексної технологізації діяльності соціального педагога. Ефективність превенції забезпечується не лише дотриманням чітких нормативно-правових алгоритмів реагування, а й цілеспрямованою трансформацією міжособистісної взаємодії здобувачів освіти – від розвитку їхньої інформаційної культури до стимулювання внутрішніх мотиваційних і емоційно-вольових ресурсів. Визначальним чинником успішної протидії деструктивним проявам в учнівському колективі є активізація суб’єктивності всіх учасників освітнього процесу, зокрема через посилення ролі

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЩОДО ЗАПОБІГАННЯ ТА ПРОТИДІЇ БУЛІНГУ (ЦЬКУВАННЯ) В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

учнівського самоврядування та впровадження моделі нульової толерантності до насильства, що є підґрунтям для забезпечення психологічного благополуччя та соціальної адаптації особистості в довгостроковій перспективі.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у детальному вивченні та розробленні інструментарію профілактики кібербулінгу як специфічної форми агресії в цифровому освітньому просторі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алгоритм взаємодії щодо превенції та протидії булінгу в закладах освіти. URL: <https://mon.gov.ua/news/alhorytm-vzaiemodii-shchodo-preventsii-ta-protydii-bulinhuv-zakladakh-osvity>

2. Закон України “Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькування)”. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19#Text>

3. Закон України “Про охорону дитинства”. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text>

4. Запобігання та протидія булінгу у закладах освіти в умовах воєнного стану: метод. рекомендації / кол. авт. Дніпро: Дніпров. держ. ун-т внутр. справ, 2025. 68 с.

5. Карпіляньська З. Робота соціального педагога з профілактики булінгу у школі. *Actual problems in the system of education: general secondary education institution – pre-university training – higher education institution*. 2022. URL: <https://www.researchgate.net/publication/362735671>

6. Нечипорук Л., Петрук Л. Соціально-педагогічна робота щодо профілактики булінгу в шкільному освітньому середовищі соціально-педагогічна робота з профілактики булінгу в шкільному освітньому середовищі. *Педагогічна наука і освіта XXI століття*. 2023. № 1. С. 99–114.

7. Поліщук В., Цегельник Т., Пришляк В., Лопадчак О. Попередження булінгу щодо дітей з порушенням психофізичного розвитку в навчально-реабілітаційному центрі: нормативно-правове забезпечення. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2025. Том 13, № 8. С. 122–129.

8. Постанова “Про затвердження Порядку реагування на випадки насильства та жорстокого поводження з дітьми”. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1513-2025-%D0%BF#Text>

9. Проект Закону про внесення змін до деяких законів України щодо запобігання насильству та унеможливлення жорстокого поводження з дітьми. URL: <https://itd.rada.gov.ua/billinfo/Bills/Card/42087>

10. Протидія булінгу в закладі освіти: системний підхід. Методичний посібник / В.Л. Андрєєнкова, В.О. Мельничук, О.А. Калашник Київ: ТОВ “Агентство “Україна”, 2019. 132 с.

11. Спіріна Т.П., Лях Т.Л., Дуля А.В. До питання профілактики булінгу в закладах вищої освіти. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2024. № 2. С. 87–92.

REFERENCES

1. Alhorytm vzaiemodii shchodo preventsii ta protydii bulinhuv zakladakh osvity [Algorithm of Interaction for the Prevention of and Response to Bullying in Educational Institutions]. Available at: <https://mon.gov.ua/news/alhorytm-vzaiemodii-shchodo-preventsii-ta-protydii-bulinhuv-zakladakh-osvity>. [in Ukrainian].

2. Zakon Ukrainy “Pro vnesennia zmin do deiakykh zakonodavchych aktiv Ukrainy shchodo protydii bulinhuv (tskuvanniu)” [Law of Ukraine “On Amendments to Certain Legislative Acts of Ukraine on Counteracting Bullying (Harassment)”. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19#Text> [in Ukrainian].

3. Zakon Ukrainy “Pro okhoronu dytynstva” [The Law of Ukraine “On the Protection of Childhood”. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text> [in Ukrainian].

4. Zapobihannia ta protydii bulinhuv u zakladakh osvity v umovakh voiennoho stanu: metod. rekomendatsii [Prevention of and response to bullying in educational institutions under martial law: methodological recommendations]. Compiled by a team of authors. Dnipro, 2025. 68 p. [in Ukrainian].

5. Karpilianska, Z. & Karpilianska, Z. (2022). Robota sotsialnoho pedahoha z profilaktyky bulinhuv u shkoli. [The Work of a social pedagogue on the prevention of bullying at school]. *Actual problems in the system of education: general secondary education institution – pre-university training – higher education institution*. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/362735671> [in Ukrainian].

6. Nechiporuk, L. & Petruk, L. (2023). Sotsialno-pedahohichna robota shchodo profilaktyky bulinhuv v shkilnomu osvitnomu seredovysshchi sotsialno-pedahohichna robota z profilaktyky bulinhuv v shkilnomu osvitnomu seredovysshchi [Socio-pedagogical work on the prevention of bullying in the school educational environment]. *Pedagogical science and education of the 21st century*. No. 1. pp. 99–114. [in Ukrainian].

7. Polishchuk, V., Tsehelnik, T., Pryshliak, V. & Lopadchak O. (2025). Poperedzhennia bulinhuv shchodo ditei z porushenniam psykho fizychnoho rozvytku v navchalno-reabilitatsiinomu tsentri: normatyvno-pravove zabezpechennia [Prevention of bullying against children with psychophysical developmental disorders in an educational and rehabilitation center: regulatory and legal framework]. *Education. Innovation. Practice*, Vol. 13, No. 8, pp. 122–129. [in Ukrainian].

8. Postanova “Pro zatverdzhennia Poriadku reahuvannia na vypadky nasylstva ta zhorstokoho povodzhennia z ditmy” [Resolution “On approval of the Procedure for responding to cases of violence and abuse against children”. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1513-2025-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

9. Proiekt Zakonu pro vnesennia zmin do deiakykh zakoniv Ukrainy shchodo zapobihannia nasylstvu ta unemozhlyvlyennia zhorstokoho povodzhennia z ditmy [Draft Law on Amendments to Certain Laws of Ukraine on the Prevention of Violence and the Elimination of Cruel Treatment of Children]. Available at: <https://itd.rada.gov.ua/billinfo/Bills/Card/42087> [in Ukrainian].

10. Protydii bulinhuv v zakladi osvity: systemnyi pidkhid. Metodychnyi posibnyk. [Counteracting bullying in educational institutions: a systematic approach. Methodical guide]. / V.L. Andriienkova, V.O. Melnychuk, O.A. Kalashnyk. Kyiv, 2019. 132 p. [in Ukrainian].

11. Spirina, T.P., Liakh, T.L. & Dulya, A.V. (2024). Do pytannia profilaktyky bulinhuv v zakladakh vyshchoi osvity [On the issue of bullying prevention in higher education institutions]. *Social pedagogy: theory and practice*, No. 2, pp. 87–92. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 22.01.2026

Прийнято до друку: 24.02.2026

Опубліковано: 23.03.2026

REFLEXIVE AND CREATIVE PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN ECONOMIC EDUCATION THROUGH FOREIGN LANGUAGE LEARNING

UDC 378.147:81'243:33

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.350307>

Iryna Bezugla, Senior Lecturer of the
Foreign Languages and Cross-Cultural Communication Department,
Kharkiv Semen Kuznets National University of Economics
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6285-2060>

REFLEXIVE AND CREATIVE PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN ECONOMIC EDUCATION THROUGH FOREIGN LANGUAGE LEARNING

This study explores the role of reflexive and creative components in economic education through foreign language learning, particularly in contexts affected by war, uncertainty, and rapid transformations in educational processes. Students face multiple challenges, including decreased motivation, disruption of academic trajectories, and adaptation to hybrid and remote learning models, while simultaneously aligning their knowledge and skills with evolving European educational standards, emerging international requirements, and rapidly changing professional expectations. The research investigates how digital mind mapping, scenario-based exercises, collaborative problem-solving, and interactive pedagogical methods support the development of reflexivity, creativity, adaptability, and strategic thinking. Through iterative activities, learners visualize, revise, and project their competencies, knowledge, and potential professional trajectories over time, strengthening their understanding of interconnections between academic content, practical skills, and future career opportunities. Results indicate that these practices enhance self-awareness, innovative problem-solving, and resilience, enabling students to navigate complex socio-economic and cultural environments. Reflexive and creative approaches promote lifelong learning, professional autonomy, and flexibility, allowing learners to anticipate challenges and design adaptable career pathways even in uncertain or rapidly evolving contexts. Integrating structured, visually-oriented, and interactive strategies into curricula strengthens engagement, motivation, and the capacity to apply theoretical knowledge in practical and professional settings. The study demonstrates that embedding reflexive and creative practices in economic education equips graduates with the skills required to respond effectively to dynamic, unpredictable professional realities, fostering sustainable personal and professional development.

Keywords: reflexive learning; creative thinking; professional self-design; English for economics.

Tab. 2. Ref. 13.

Ірина Безугла, старший викладач
кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації
Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6285-2060>

РЕФЛЕКСИВНО-КРЕАТИВНИЙ РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ В ЕКОНОМІЧНІЙ ОСВІТІ ЧЕРЕЗ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті досліджується роль рефлексивно-креативного компонента в економічній освіті через навчання іноземних мов. Аналізуються трансформації навчального процесу в умовах війни, дистанційного та змішаного навчання, а також європейської інтеграції. Використання ментальних карт і інтерактивних методів сприяє розвитку саморефлексії, креативності, адаптивності та формуванню гнучких професійних траєкторій студентів, підвищенню навчальної залученості та готовності до професійних змін.

Ключові слова: рефлексивне навчання; креативне мислення; професійне самопроєктування; англійська для економістів.

Problem Statement. Economic education in Ukraine is currently facing unprecedented challenges due to the ongoing war, associated socio-economic instability, and the rapid adoption of hybrid and remote learning modalities. These conditions have led to interruptions in academic trajectories, decreased student motivation, and observable attrition from higher education institutions. At the same time, universities are under increasing pressure to align curricula with European educational standards, integrate international best practices, and prepare graduates capable of meeting evolving professional requirements. Such multifaceted pressures underscore the urgent need for innovative pedagogical strategies that extend beyond the conventional delivery of disciplinary content.

Central to addressing this challenge is the development of reflexive and creative competencies among students. Reflexivity equips learners to critically assess their academic experiences, recognize personal strengths and gaps, and make informed decisions about their learning and professional trajectories. Creativity fosters the generation of novel solutions, exploration of alternative career pathways, and adaptive responses to dynamic socio-economic contexts. Together, these competencies form the foundation for lifelong learning, professional autonomy, and resilience, enabling students to navigate uncertainty and design flexible career trajectories in a rapidly changing environment.

Foreign language education, particularly English courses for economic students, presents a uniquely

effective platform for embedding these competencies. Language courses inherently engage cognitive processes, enhance intercultural awareness, and develop professional communication skills, while offering opportunities to integrate reflexive and creative exercises. Techniques such as digital mind mapping, scenario-based tasks, and interactive problem-solving enable learners to visualize and iteratively refine their competencies, knowledge, and professional plans. Such strategies promote deeper understanding, self-directed learning, and the ability to apply theoretical knowledge in practical contexts, aligning both with national priorities and European educational standards.

Despite theoretical recognition of these approaches, empirical research remains limited. Few studies examine structured interventions that systematically combine reflexive and creative practices within economic education under crisis-driven conditions. This study addresses this gap by investigating how pedagogical strategies centered on reflexivity and creativity can enhance student engagement, motivation, and the construction of flexible, adaptive professional trajectories in hybrid and remote learning environments.

Literature Review / Theoretical Background.

Economic education in Ukraine faces complex challenges due to the ongoing war, socio-economic instability, and the rapid shift to hybrid and remote learning formats. These conditions have led to decreased student motivation, disruptions in academic trajectories, and a notable outflow of learners from higher education institutions. In this context, developing reflexive and creative competencies is critical to preparing students who can adapt to uncertainty, anticipate challenges, and construct flexible professional pathways. English language education provide an effective environment for fostering these competencies, as they combine cognitive engagement, intercultural communication, and interactive pedagogical strategies.

Beyond structural and curricular challenges, the ongoing war has imposed significant psychological burdens on students, exacerbating feelings of insecurity, uncertainty, and stress. The combination of external crises and uncertainty has also contributed to heightened student insecurity, anxiety, and stress, which can hinder reflective and creative engagement in academic activities [9]. By embedding structured reflection and creative exercises, language education can help mitigate the negative impact of stress and insecurity, supporting self-directed learning and professional self-design [11]. Recent research demonstrates that Ukrainian university students exposed to wartime conditions experience high levels of depression, anxiety, and post-traumatic stress symptoms, which are directly associated with reduced academic engagement, critical thinking, and professional self-design [9]. Addressing these challenges requires structured, interactive pedagogical strategies that integrate reflection, creativity, and

professional planning, helping students mitigate stress while enhancing critical thinking, metacognitive awareness, and self-directed professional development.

In this context, foreign language courses provide a particularly effective platform for embedding reflexive and creative competencies. Techniques such as digital mind mapping, scenario-based tasks, and interactive problem-solving allow students to *visualize and iteratively refine their competencies*, mitigating the negative impact of stress and uncertainty while fostering engagement, motivation, and professional self-design.

Recent pedagogical research highlights the effectiveness of project-based learning in developing communicative competence in English language education, indicating that structured, interactive tasks can strengthen both reflexive and creative capacities in higher education contexts. Evidence from a study of international students shows that project technologies enable learners to engage purposefully with professional English content and to internalize communicative strategies that support professional self-design [12]. This aligns with the broader goal of integrating disciplinary content with reflexive and creative exercises to prepare students for dynamic professional environments.

Reflexivity allows students to critically assess their own learning experiences, recognize strengths and gaps, and make informed decisions regarding personal and professional development [4]. Creativity complements this by enabling learners to generate novel solutions, explore alternative professional scenarios, and respond adaptively to dynamic socio-economic changes [10]. Together, these competencies form the foundation for lifelong learning, professional autonomy, and resilience – skills essential for navigating volatile educational and labor market conditions.

Design thinking offers an iterative approach to problem-solving where outcomes are unpredictable and solutions emerge through continuous reflection and evaluation [2]. Meta-Design extends this framework by conceptualizing students as designers of the systems and processes they subsequently use, allowing them to construct flexible, evolving structures for knowledge acquisition and professional planning [4]. These theoretical approaches are particularly relevant in English language education, where reflective and creative exercises can be seamlessly integrated with disciplinary content to support students' professional development.

Recent research demonstrates that the use of digital mind mapping and interactive exercises in English language education can enhance students' metacognitive awareness, strategic thinking, and the ability to connect theoretical knowledge with practical professional tasks. These strategies not only support the development of cognitive and professional skills but also help students cope with uncertainty and insecurity arising from external socio-economic and geopolitical pressures. For example, Dubrova (2025) found that

implementing mental maps in professional English courses for technical students helps develop cognitive, communicative, and creative competencies [3]. Such practices encourage reflection, allow learners to visualize and plan their professional trajectories, and enhance engagement and self-directed learning, supporting the integration of disciplinary knowledge with practical skills in a rapidly changing educational environment. Empirical research further supports the role of visual and interactive tools in promoting higher-order thinking. For example, Hazaymeh and Alomery (2022) found that the use of visual mind mapping strategies significantly improved critical thinking skills and reading comprehension among English language learners, with experimental groups showing statistically greater gains on standardized measures compared to control groups [6]. Such findings underscore the value of structured visualization techniques in enhancing students' analytical and reflective capacities in foreign language contexts.

Practical experience at Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics further demonstrates the effectiveness of these approaches. In courses combining professional English with interactive exercises, students were able to visualize their competencies, engage in reflective practice, and plan potential professional trajectories, confirming that reflexive and creative methods support the development of cognitive and strategic skills in economic education [12].

International research confirms the effectiveness of interactive and learner-centered approaches in foreign language education, which aligns with the objectives of developing reflexive and creative competencies in economic education. Studies indicate that mind-mapping and other visual tools support the visualization and structuring of linguistic and professional content, stimulate associative and creative thinking, and encourage reflective engagement with learning tasks. Systematic reviews further show that mind-mapping contributes to the development of vocabulary, comprehension, and written communication skills, while also positively influencing learner motivation and engagement in foreign language learning [5]. Research on digital and cloud-based mind-mapping tools highlights their potential to foster learner autonomy, reflexivity, and the integration of theoretical knowledge with practical, professionally oriented tasks in English language courses [1]. At the same time, existing studies rarely address how such structured reflexive and creative practices in English language education support professional self-design and the construction of flexible professional trajectories, especially in conditions of socio-economic instability, war, and hybrid learning formats.

Overall, the literature indicates that the structured integration of reflexive and creative components into English language courses can strengthen cognitive, metacognitive, and professional competencies. The use of

digital mind mapping, scenario-based tasks, and interactive exercises allows students to visualize and iteratively refine their knowledge, skills, and potential professional trajectories. This integrated approach helps learners manage stress and feelings of insecurity while fostering engagement, reflective practice, and creative problem-solving. These strategies prepare learners to adapt to rapidly changing socio-economic conditions and to develop flexible, resilient career pathways. This highlights the urgent need for empirical investigation into how structured interventions in English language courses can systematically foster reflexive, creative, and adaptive competencies, supporting both student engagement and resilient professional trajectory planning under crisis-driven conditions.

Aim of the Study. Building on the identified theoretical frameworks and empirical gaps, this study investigates how English language education can serve as a structured platform for developing reflexive and creative competencies in economic students. Specifically, it examines the implementation of digital mind mapping, scenario-based tasks, and interactive exercises to foster critical self-reflection, enhance creative problem-solving, and support strategic thinking. The study also explores how these interventions enable learners to construct flexible, adaptive professional trajectories in contexts of hybrid and remote learning, socio-economic instability, and ongoing war. Finally, the research considers alignment with European educational standards, promoting engagement, motivation, and interdisciplinary knowledge integration, positioning English language education not only as a tool for communication but also as a pedagogical space for reflective and professional development.

Methodology. The study was conducted at Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics with first- and third-year undergraduate students enrolled in courses combining professional terminology, economic scenarios, and interactive exercises. Participants had diverse academic backgrounds and professional experience, which allowed the research to capture differences in reflexive and creative engagement. Participation was voluntary, and students provided informed consent for the use of their digital artefacts and written reflections.

The pedagogical intervention utilized digital mind mapping and interactive tasks to support the development of reflexive and creative skills. Prior research has demonstrated that guided inquiry and mind mapping strategies can significantly enhance critical thinking and problem-solving abilities among learners, indicating their pedagogical relevance for fostering higher-order competencies [8]. Although this study was conducted with secondary education students, its findings are applicable to higher education contexts, particularly in courses that require integrative thinking and professional skill development, such as economics

and business English education. Moreover, the use of structured visual mapping encourages learners to reflect on their prior knowledge, explore alternative approaches, and iteratively refine their professional trajectories, linking critical thinking with creativity and reflexivity. In the context of socio-economic instability and hybrid learning formats in Ukraine, such strategies provide a scaffold for students to navigate uncertainty, strengthen metacognitive awareness, and develop adaptive professional planning skills.

Initially, students created mind maps representing their current competencies, interests, and perceived challenges within economic contexts, expressed in English. These maps were subsequently revised to incorporate new knowledge, insights from peer discussions, and reflections on socio-economic and global conditions affecting professional pathways. In the final stage, students projected potential future professional scenarios, adapting their mind maps to reflect evolving career goals, emerging opportunities, and possible challenges. The use of digital tools allowed for continuous modification, visualization of interconnections, and simulation of professional trajectories, integrating disciplinary content, language acquisition, and reflective practice into a cohesive learning experience.

Data were collected through multiple qualitative methods to capture both cognitive and affective dimensions of student learning. Reflective artefacts included successive versions of mind maps produced throughout the course. Students also provided written narratives describing their learning experiences, challenges encountered, and insights gained in constructing their professional projects. Semi-structured group discussions allowed participants to share perspectives on the role of English language education as a tool for reflective and creative development. An iterative thematic analysis was applied to identify patterns related to reflexivity, creativity, self-awareness, and professional project design, with attention to differences between first- and third-year students. Themes were coded based on theoretical frameworks of *design thinking*, *meta-design*, and *creativity*, as well as emergent patterns from the collected data, ensuring both alignment with literature and relevance to observed practices.

Ethical standards were strictly maintained. Students were fully informed about the study's objectives, participation did not affect assessment, and anonymity and confidentiality were ensured. Integrating English language learning with digital mind mapping and interactive exercises provided students with tools to visualize, reflect upon, and iteratively refine their professional trajectories while simultaneously developing communicative, cognitive, and creative competencies. This approach was particularly valuable in the context of war, remote and hybrid learning, and alignment with European educational standards.

Results & Discussion. The study examined how English language education, enriched with project-based tasks and digital mind mapping, facilitate the development of reflexive, creative, and adaptive competencies in economic students under complex conditions, including war, socio-economic instability, and hybrid learning environments. Data were collected using multiple qualitative methods, including successive versions of student mind maps, written reflections, and semi-structured group discussions. These methods allowed for capturing both cognitive and affective dimensions of learning, providing comprehensive insights into how students construct, visualize, and iteratively refine their professional trajectories.

The findings indicate that digital mind mapping, combined with project-based tasks, effectively enhances students' reflexivity and self-awareness by offering a structured framework to map competencies, learning objectives, and potential career paths. First-year students typically produced descriptive mind maps, emphasizing immediate skills such as economic terminology and English language proficiency. In contrast, third-year students developed more complex, multi-layered maps that integrated language skills, disciplinary knowledge, and prospective professional trajectories, demonstrating the cumulative development of reflective and strategic thinking.

Engagement in project-based activities – such as preparing English-language reports, delivering presentations, and simulating professional scenarios – encouraged students to critically assess their competencies and identify gaps in their knowledge. One first-year student noted, *“By visualizing my professional trajectory, I could see which skills I need to strengthen before entering the labor market”*. A third-year student reflected, *“Creating my mind map allowed me to see how my language skills could open new career paths I hadn't considered before”*. Group discussions and peer feedback further reinforced these processes, prompting students to consider alternative strategies, evaluate assumptions, and deepen metacognitive awareness.

The comparison of first- and third-year students, summarized in Table 1, highlights the progression of reflexive, creative, and adaptive competencies across the course of study.

Importantly, the competencies outlined in Table 1 did not develop in isolation. Reflexivity, creativity, and adaptability emerged as interrelated outcomes of repeated engagement in structured tasks, where visualization, discussion, and revision functioned as cumulative learning mechanisms rather than isolated activities.

While the table provides a snapshot of development, it does not capture the specific pedagogical strategies that support this growth. Understanding the “how” behind these results requires examining the concrete activities through which students practice and refine their skills.

**REFLEXIVE AND CREATIVE PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN ECONOMIC EDUCATION
THROUGH FOREIGN LANGUAGE LEARNING**

Table 1

Development of Reflexive and Creative Competencies by Year of Study

Competency	First-Year Students	Third-Year Students	Observations
Reflexivity / Self-Awareness	Moderate	High	Third-year students integrate language, discipline, and professional goals.
Creativity in Project Planning	Low-Moderate	High	Third-year students explore alternative pathways and innovative scenarios.
Adaptability / Lifelong Learning	Low	Moderate-High	Awareness of contingencies and flexibility in professional planning.

Project-based exercises and digital mind mapping serve as the primary mechanisms for translating the trends observed in Table 1 into practical learning experiences. By mapping professional competencies, projecting career scenarios, and simulating hypothetical business challenges, students actively apply disciplinary knowledge while engaging in reflective and creative thinking. Peer discussions and iterative feedback further reinforce learning, promoting critical evaluation and adaptation of ideas. Additionally, the use of digital mind mapping demonstrated a positive psychological effect: it helped students reduce feelings of insecurity

and anxiety during learning, providing a structured visual framework that supports reflective thinking and creative problem-solving.

Table 2 presents specific examples of mind map components and project-based exercises that operationalize these pedagogical strategies. Each component is designed to integrate language skills with professional content, stimulate creative problem-solving, and enhance reflexivity and adaptability. Through these tasks, students not only consolidate existing knowledge but also explore alternative professional pathways and prepare for dynamic socio-economic and labor market conditions.

Table 2

Examples of Mind Map Components and Project-Based Exercises

Mind Map Component	Exercise / Task	Learning Outcome
Professional competencies	Mapping economic terminology in English	Integration of linguistic and disciplinary knowledge
Career scenarios	Projecting professional pathways	Reflexive thinking and planning
Problem-solving nodes	Hypothetical business challenges	Creative problem-solving and strategic decision-making
Peer review	Group discussion and feedback	Critical evaluation, enhanced metacognition
Project-based simulations	Scenario planning and presentations	Integration of creativity, reflection, and applied knowledge

Comparisons with international research provide theoretical grounding. Design Thinking and Meta-Design frameworks explain how iterative reflection and structured planning support professional project development [4], [2]. Empirical evidence further demonstrates that creativity and reflective practice are mutually reinforcing, enhancing student motivation, strategic thinking, and self-efficacy [7].

National university-based research provides additional support for these findings. In a study conducted with undergraduate students, Vorozhbyt-Horbatyuk (2022) demonstrates that the systematic use of creativity-development techniques within higher education courses contributes to the formation of reflective and critical thinking, learner autonomy, and the ability to integrate knowledge across disciplines [13]. The author emphasizes that interactive and practice-oriented tasks encourage students to analyse learning situations, generate alternative solutions, and engage in conscious

reflection on their professional development, which is particularly relevant in contemporary university education.

In the context of external crises and uncertainty, engaging students in mind mapping and scenario-based exercises further enhanced their awareness of professional trajectories as dynamic, multi-faceted, and subject to socio-economic and geopolitical contingencies. First-year students generally planned sequentially, while third-year students considered multiple pathways, potential socio-economic or geopolitical contingencies, and opportunities in European and global contexts. For example, one student adapted her scenario to account for potential supply chain disruptions, illustrating adaptive and reflective planning fostered by project-based activities. Peer feedback and group discussions reinforced these competencies by promoting evaluation of alternative approaches, articulation of reasoning, and consideration of long-term implications. This iterative

process enhanced self-directed learning, strategic thinking, and proactive decision-making.

Overall, the findings demonstrate that English language education, when combined with project-based tasks and digital mind mapping, provide a comprehensive platform for developing reflexive, creative, and adaptive competencies. Third-year students exhibited higher levels of integration, strategic planning, and scenario evaluation, reflecting cumulative learning and iterative refinement of skills. Structured exercises enabled students to apply theory in simulated professional contexts, anticipate challenges, and connect linguistic competence with professional expertise. By visualizing and refining potential career trajectories, learners adapted to change and developed resilience, preparing them for the evolving demands of the labor market and broader socio-economic conditions.

The results highlight the interplay between reflexivity, creativity, and adaptability. Reflexive activities encouraged students to critically evaluate their strengths, identify gaps, and reflect on professional aspirations. Creative exercises promoted experimentation, alternative scenario development, and innovative problem-solving. Adaptive tasks, supported by peer collaboration and iterative mind mapping, enabled students to construct flexible career plans responsive to socio-economic and geopolitical uncertainties. Linking the competencies demonstrated in Table 1 with the practical exercises in Table 2 clarifies how these outcomes are systematically developed through structured, learner-centered activities.

The study emphasizes the practical significance of integrating digital mind mapping and interactive project-based exercises into English language education. These approaches link disciplinary content, language proficiency, and reflective practice, enhancing engagement, promoting self-directed learning, and aligning academic activities with European educational standards.

Conclusions. The study demonstrates that English language education, enriched with project-based tasks, digital mind mapping, and interactive exercises, provide an effective environment for fostering reflexive, creative, and adaptive competencies in economic students, particularly under complex and crisis-driven conditions such as war, socio-economic instability, and hybrid learning. The findings highlight three key outcomes.

First, students exhibited enhanced reflexivity and self-awareness, becoming more capable of visualizing their skills, identifying gaps, and critically evaluating their learning and professional development. First-year students primarily focused on mapping immediate abilities and course-related knowledge, whereas third-year students produced integrative, multi-layered mind maps connecting language proficiency, disciplinary understanding, and prospective career trajectories.

Second, students strengthened their creativity in professional project construction. Scenario-based tasks

and iterative refinement of ideas allowed them to explore multiple career pathways, simulate real-world professional situations, and integrate prior experiences with emerging opportunities. This approach encouraged experimentation and innovative thinking, enabling learners to generate practical yet creative solutions to professional challenges.

Third, students developed adaptability and readiness for lifelong learning. They learned to design flexible, multi-dimensional professional plans that account for socio-economic uncertainties, geopolitical changes, and evolving labor market conditions. Peer feedback, group discussions, and reflective exercises reinforced these competencies, helping students proactively adjust their plans and build resilience in the face of change.

Moreover, these strategies had a positive psychological effect, supporting students' coping skills, reducing stress and insecurity, and enhancing overall resilience. By providing a structured framework for reflection and creative engagement, the interventions strengthened students' capacity to manage uncertainty while simultaneously developing professional competencies.

Overall, these findings confirm that the structured integration of reflexive and creative components into English language education equips students with essential skills for strategic decision-making, professional self-design, and lifelong learning. By linking disciplinary knowledge, language proficiency, and reflective practice, learners are better prepared to navigate uncertainty, anticipate challenges, and construct flexible, resilient career trajectories.

Importantly, the approach has potential applicability beyond the Ukrainian context, offering a model for fostering reflexive, creative, and adaptive competencies among students in other crisis-affected or rapidly changing educational environments. The results emphasize the pedagogical value of project-based, learner-centered approaches in economic education and suggest avenues for further research, including longitudinal studies and cross-disciplinary applications, to deepen understanding of how reflexive, creative, and adaptive competencies can be cultivated in higher education.

REFERENCES

1. Amelina, S. Tarasenko, R. & Semerikov, S.O. (2023). Enhancing foreign language learning with cloud-based mind mapping techniques. *Proceedings of the VIII International Workshop on Professional Retraining and Life-Long Learning Using ICT: Person-Oriented Approach (3L-Person 2023). Virtual Event, Kryvyi Rih, Ukraine, October 25, 3535*, pp. 48–60. DOI: <https://doi.org/10.31812/123456789/8484>
2. Buchanan, R. (2001). Design Research and the New Learning. *Design Issues*, 17(4), pp. 3–23. DOI: <https://doi.org/10.1162/07479360152681056>
3. Dubrova, A. (2025). Vykorystannia mentalnykh kart v protsesi vyvchennia inozemnoi movy zdobuvachamy tekhnichnykh spetsialnostei zvo. [Use of mind maps in the process of learning a foreign language by students of technical specialties in higher education]. *Youth & market*, (7-8/239-240),

ЦИФРОВЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

pp. 172–176. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.340082> [in Ukrainian].

4. Fischer, G., Giaccardi, E., Ye, Y., Sutcliffe, A. G. & Mehandjiev, N. (2004). Meta-design. *Communications of the ACM*, 47(9), pp. 33–37. DOI: <https://doi.org/10.1145/1015864.1015884>

5. Haiyao, Z., Abd Halim, N. D. & Xiaoying, S. (2025). The Use of Mindmap and its Effectiveness in Different Fields of Foreign Language Learning: A Systematic Review (2014–2024). *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 14(1). DOI: <https://doi.org/10.6007/ijarped/v14-i1/24359>

6. Hazaymeh, W. A. & Alomery, M. K. (2022). The effectiveness of visual mind mapping strategy for improving English language learners' critical thinking skills and reading ability. *European Journal of Educational Research*, 11(1), pp. 141–150. DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.141>

7. Lubart, T. (2010). Cross-Cultural Perspectives on Creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 265–278). Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/cbo9780511763205.017>

8. Permata, I., Jumrodah, J. & Lestariningsih, N. (2023). Critical thinking skills of high school students material invertebrates thought guided inquiry assisted mind mapping. *JPBIO (Jurnal Pendidikan Biologi)*, 8(2), pp. 349–358. DOI: <https://doi.org/10.31932/jpbio.v8i2.2850>

9. Pinchuk, I., Feldman, I., Seleznova, V. *et al.* (2025). Braving the dark: mental health challenges and academic performance of Ukrainian university students during the war. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol* 60, 2505–2516 (2025). DOI: <https://doi.org/10.1007/s00127-025-02867-7>

10. Rebecchi, K., Lubart, T. & Hagège, H. (2024). Teaching responsible creativity: a path to ethical innovation. *Discover Education*, 3(1). DOI: <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00164-0>

11. Sagita, M. & Sagita, E.S. (2024). Enhancing English Language Learning through Digital Mind Mapping: A Comprehensive Approach for Reading Comprehension. *KIRANA : Social Science Journal*, 1(3), pp. 142–151. DOI: <https://doi.org/10.61579/kirana.v1i3.213>

12. Savytska, L., Kovalova, K. & Bezugla, I. (2022). Enhancing foreign language communicative competence of international higher education students through project-based learning. *European Science*, (sge38-03), pp. 70–95. DOI: <https://doi.org/10.30890/2709-2313.2025-38-03-005>

13. Vorozhbyt-Horbatiuk, V. (2022). Tekhniky rozvytku kreatyvnosti osobystosti: istoriia, tendentsii, dosvid [Techniques for the development of personal creativity: history, trends, experience]. *Youth & market*, 6(204), pp. 55–59. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.265727> [in Ukrainian]

Стаття надійшла до редакції: 20.01.2026

Прийнято до друку: 24.02.2026

Опубліковано: 23.03.2026

УДК 378.147:004.9:37.091.313

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351254>

Сергій Ващилко, аспірант кафедри технологічної освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4663-1530>

ЦИФРОВЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті обґрунтовано роль цифрового освітнього середовища як ключового чинника ефективної підготовки майбутніх учителів технологій до дистанційного навчання в умовах цифрової трансформації освіти. Показано, що сучасні виклики, пов'язані з пандемією COVID-19, воєнною ситуацією в Україні та необхідністю забезпечення безперервності освітнього процесу, актуалізували потребу у формуванні високого рівня цифрової компетентності педагогів. Наголошено, що майбутні учителі технологій мають бути здатними працювати з цифровими платформами, організовувати взаємодію у віртуальному середовищі, здійснювати оцінювання, модерацію та підтримку навчальної мотивації студентів, а також забезпечувати практикоорієнтоване навчання засобами цифрових технологій.

Розкрито структуру цифрового освітнього середовища, що включає платформи управління навчанням, сервіси синхронної й асинхронної взаємодії, інструменти створення навчального контенту, системи оцінювання та аналітики, інноваційні технології (VR/AR, штучний інтелект, симулятори) та цифрові ресурси. Доведено, що ці компоненти функціонують як цілісна екосистема, яка забезпечує інтеграцію теоретичної, практичної та технологічної підготовки студентів. Визначено специфіку підготовки майбутніх учителів технологій у дистанційному форматі, зокрема необхідність моделювання виробничих і технологічних процесів у цифровому середовищі.

На основі проведеного дослідження обґрунтовано комплекс педагогічних умов ефективної підготовки: інтеграцію цифрових інструментів у зміст дисциплін, розвиток цифрової компетентності викладачів, методичний супровід студентів, практикоорієнтованість цифрових завдань, забезпечення доступу до якісних ресурсів і формування мотивації до опанування цифрових технологій. Результати дослідження можуть бути використані у практиці закладів вищої освіти та слугувати підґрунтям для подальших наукових розвідок у сфері цифрової трансформації педагогічної освіти.

Ключові слова: цифрове освітнє середовище; дистанційне навчання; цифрова компетентність; VR/AR; симулятори; LMS; аналітика; гейміфікація; штучний інтелект; технологічна освіта; методичний супровід; мотивація.

Літ. 10.

Serhii Vashchylko, *Postgraduate Student of the Technological Education Department,
Mykhaylo Drahomanov National Pedagogical University of Ukraine*
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4663-1530>

DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT AS A FACTOR IN THE EFFECTIVE TRAINING OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS FOR DISTANCE EDUCATION

The article substantiates the role of the digital learning environment as a key factor in the effective preparation of future technology teachers for distance education in the context of the digital transformation of higher education. It is emphasized that contemporary challenges, including the COVID-19 pandemic, the wartime situation in Ukraine, and the need to ensure continuity of the educational process, have intensified the demand for developing a high level of teachers' digital competence. Future technology teachers must be able to work with digital platforms, organize interaction in virtual settings, conduct assessment and moderation, support students' motivation, and provide practice-oriented learning through digital tools.

The structure of the digital learning environment is revealed, including learning management systems, synchronous and asynchronous communication tools, content-creation instruments, assessment and analytics systems, innovative technologies (VR/AR, artificial intelligence, simulators), and digital learning resources. It is demonstrated that these components function as an integrated ecosystem that ensures the combination of theoretical, practical, and technological training. The article highlights the specific features of preparing future technology teachers in a distance format, particularly the need to model technological and production processes in a digital environment.

Based on the conducted research, a comprehensive set of pedagogical conditions for effective training is justified: integration of digital tools into curricula, development of teachers' digital competence, methodological support for students, practice-oriented digital tasks, access to high-quality digital resources, and fostering motivation for mastering digital technologies. The results of the study can be applied in higher education practice and serve as a foundation for further research on the digital transformation of teacher education.

Keywords: *digital learning environment; distance education; digital competence; VR/AR; simulators; LMS; analytics; gamification; artificial intelligence; technology education; methodological support; motivation.*

Постановка проблеми. Стрімка цифровізація суспільства, трансформація освітнього простору та необхідність забезпечення безперервності навчання в умовах пандемії COVID-19 і воєнних викликів в Україні зумовили суттєве переосмислення підходів до професійної підготовки майбутніх учителів технологій. У цих умовах дистанційне та змішане навчання перестали бути альтернативними або допоміжними форматами, натомість перетворилися на невід'ємний компонент сучасної педагогічної освіти. Це висуває нові вимоги до цифрової компетентності педагогів, їхньої здатності працювати з цифровими платформами, організувати взаємодію у віртуальному середовищі, здійснювати оцінювання та підтримувати навчальну мотивацію студентів.

Особливої актуальності набуває питання створення та ефективного використання цифрового освітнього середовища, яке виступає не лише технічним інструментом, а комплексною педагогічною системою, що забезпечує організацію, підтримку та моніторинг навчального процесу. Для майбутніх учителів технологій цифрове середовище є ключовим чинником формування професійних компетентностей, оскільки саме вони працюють із технологічними процесами, обладнанням, інструментами та мають бути готовими до інтеграції інноваційних цифрових рішень у навчальний процес.

Сучасні цифрові інструменти – VR/AR–технології, гейміфікація, штучний інтелект, віртуальні лабораторії, симулятори – відкривають нові можливості для моделювання професійних ситуацій, організації практичної діяльності та розвитку критич-

ного мислення. Водночас їх ефективне використання потребує методичної підготовки, педагогічного супроводу та створення відповідних умов у закладах вищої освіти.

Таким чином, дослідження ролі цифрового освітнього середовища у підготовці майбутніх учителів технологій до дистанційного навчання є надзвичайно актуальним як у теоретичному, так і в практичному вимірах. Воно дозволяє визначити ефективні моделі цифрової підготовки, окреслити вимоги до компетентностей педагогів та обґрунтувати педагогічні умови, що забезпечують якість професійної освіти в умовах цифрової трансформації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика цифровізації освіти та підготовки майбутніх учителів технологій активно розробляється у працях українських і зарубіжних науковців, що свідчить про її міждисциплінарний характер та стратегічну важливість для сучасної педагогічної науки. У дослідженнях В. Кухаренка, К. Осадчої, С. Сисоєвої, О. Спіріна, М. Шишкіної обґрунтовано теоретичні засади цифрової трансформації освіти, визначено структуру цифрової компетентності педагога та окреслено вимоги до організації дистанційного навчання у закладах освіти різних рівнів. Науковці підкреслюють, що цифрова компетентність є інтегральною характеристикою сучасного педагога, яка поєднує технічні, методичні, комунікативні та етичні складники.

Значний внесок у розроблення міжнародних підходів до цифрової компетентності педагогів зробили європейські дослідники С. Redecker, Y. Punie,

ЦИФРОВЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

A. Ferrari, J. Cabero, які створили рамкові моделі DigCompEdu та DigComp 2.2. Ці документи визначають рівні цифрової компетентності, окреслюють професійні ролі педагога у цифровому середовищі та пропонують індикатори оцінювання цифрової готовності. Вони стали основою для модернізації педагогічної освіти у країнах ЄС та орієнтиром для українських освітніх реформ.

У сучасних публікаціях значна увага приділяється питанням організації дистанційного та змішаного навчання, використанню цифрових платформ (Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, Zoom), інструментів віртуальної та доповненої реальності, гейміфікації, штучного інтелекту та віртуальних лабораторій. Дослідники наголошують, що ефективність дистанційного навчання залежить не лише від технічного забезпечення, а й від методичної готовності педагога, його здатності адаптувати цифрові інструменти до навчальних цілей, забезпечувати педагогічну взаємодію та підтримувати мотивацію студентів [2].

Попри значну кількість наукових праць, недостатньо дослідженим залишається питання комплексного впливу цифрового освітнього середовища на підготовку майбутніх учителів технологій, зокрема у формуванні їхньої готовності до дистанційного навчання. Більшість робіт зосереджена на окремих аспектах – цифрових інструментах, компетентностях або методиках, тоді як інтегрована модель цифрового освітнього середовища як чинника професійного становлення майбутнього вчителя технологій потребує подальшого наукового обґрунтування. Саме це визначає актуальність і наукову новизну нашого дослідження.

Метою статті є визначення ролі цифрового освітнього середовища у забезпеченні ефективної підготовки майбутніх учителів технологій до дистанційного навчання та обґрунтування педагогічних умов, що сприяють формуванню їхньої цифрової та професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу. У сучасній педагогічній науці цифрове освітнє середовище розглядається як інтегрована система цифрових ресурсів, сервісів, платформ, інструментів та педагогічних технологій, що забезпечують організацію, підтримку, супровід і моніторинг навчального процесу. Його ключовою характеристикою є здатність забезпечувати безперервність освіти, незалежно від просторових і часових обмежень, а також створювати умови для індивідуалізації та персоналізації навчання.

Структура цифрового освітнього середовища включає технічні, інформаційні, комунікаційні та педагогічні компоненти, які взаємодіють між собою та забезпечують цілісність освітнього процесу [1]. У нашому дослідженні ми розглядаємо цифрове середовище як багаторівневу систему, що охоплює:

- інфраструктурний рівень (технічні засоби, мережеві ресурси, програмне забезпечення);
- контентний рівень (цифрові навчальні матеріали, інтерактивні модулі, відеолекції, електронні підручники);
- комунікаційний рівень (сервіси для взаємодії, LMS, форуми, чати);
- педагогічний рівень (методики, моделі, технології навчання, оцінювання, супровід).

Саме така багаторівнева структура дозволяє забезпечити комплексний вплив цифрового середовища на підготовку майбутніх учителів технологій.

Цифрові платформи управління навчанням є ядром цифрового освітнього середовища, оскільки забезпечують організацію, структурування та супровід навчального процесу. LMS дозволяють створювати навчальні курси, розміщувати матеріали, планувати заняття, контролювати виконання завдань і здійснювати комунікацію між викладачем та студентами [6].

У нашому дослідженні ми використовуємо LMS як базову платформу для моделювання реального освітнього процесу, що дозволяє студентам опанувати навички роботи з цифровими інструментами, необхідними для сучасного вчителя технологій. Найпоширенішими платформами є Moodle, Google Classroom, Canvas, Microsoft Teams, які забезпечують широкий спектр функцій для організації дистанційного навчання.

Сервіси для синхронної та асинхронної взаємодії забезпечують гнучкість комунікації та дозволяють організувати навчання у різних форматах. Синхронні інструменти (Zoom, Google Meet, MS Teams) забезпечують проведення онлайн-занять, консультацій, вебінарів, створюючи умови для безпосередньої взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Асинхронні сервіси (форумні платформи, електронна пошта, чати, відеозаписи лекцій) підтримують самостійну роботу студентів, дозволяють опрацювати матеріал у зручний час і темпі, що є важливим для індивідуалізації навчання [8].

У нашій моделі підготовки майбутніх учителів технологій ми поєднуємо обидва формати, що дозволяє забезпечити баланс між гнучкістю та структурованістю навчального процесу.

Інструменти створення та поширення навчального контенту забезпечують можливість розробки якісних цифрових матеріалів, що відповідають сучасним вимогам педагогічної діяльності. До таких інструментів належать редактори презентацій (PowerPoint, Canva), сервіси для створення інтерактивних завдань (LearningApps, Kahoot, Quizizz), платформи для запису відеолекцій (Loom, OBS Studio) та інструменти для створення електронних підручників і модулів [3].

ЦИФРОВЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У нашому дослідженні ми приділяємо особливу увагу формуванню у студентів умінь створювати власний цифровий контент, оскільки це є ключовою компетентністю сучасного вчителя технологій.

Системи оцінювання та аналітики дозволяють здійснювати моніторинг навчальних досягнень, аналізувати активність студентів та визначати ефективність навчальних стратегій. LMS та спеціалізовані сервіси (Google Forms, Microsoft Forms, Socrative) забезпечують автоматизоване оцінювання, збирання статистики, формування звітів і виявлення індивідуальних освітніх потреб [4].

У нашій моделі підготовки ми використовуємо аналітичні інструменти для формування адаптивних траєкторій навчання, що дозволяє підвищити ефективність освітнього процесу.

Інноваційні цифрові технології відкривають нові можливості для професійної підготовки майбутніх учителів технологій. VR/AR-технології дозволяють моделювати виробничі процеси, проводити віртуальні лабораторні роботи та створювати інтерактивні навчальні середовища.

Штучний інтелект забезпечує персоналізацію навчання, автоматичне оцінювання, аналіз прогресу студентів, створення адаптивних траєкторій.

Симулятори дозволяють відпрацьовувати практичні навички у безпечному цифровому середовищі, що є надзвичайно важливим у підготовці вчителів технологій, де практичний компонент є ключовим.

Цифрові ресурси є основою навчального контенту у дистанційному середовищі та забезпечують доступ до різноманітних матеріалів, що підтримують навчальний процес. Електронні підручники, відеолекції, інтерактивні модулі, мультимедійні презентації та онлайн-курси дозволяють студентам опанувати матеріал у зручному темпі, повторювати складні теми та поглиблювати знання [10].

У нашому дослідженні ми створили добірку цифрових ресурсів для дисциплін технологічного спрямування, що сприяє підвищенню якості підготовки студентів.

Цифрове освітнє середовище не є набором окремих інструментів чи платформ. У сучасній педагогічній науці воно розглядається як екосистема, у якій усі компоненти взаємодіють між собою та створюють умови для цілісного освітнього процесу. Такий підхід дозволяє забезпечити безперервність навчання, інтеграцію різних видів діяльності та формування комплексних професійних компетентностей [9].

У нашому дослідженні ми розглядаємо цифрове освітнє середовище як систему, у якій:

- LMS виконує роль структурного ядра;
- сервіси комунікації забезпечують взаємодію та підтримку студентів;
- інструменти створення контенту формують

інформаційне наповнення;

- аналітичні системи дозволяють здійснювати моніторинг і корекцію навчання;
- інноваційні технології забезпечують практико-орієнтованість;
- цифрові ресурси наповнюють екосистему змістом.

Усі ці елементи взаємодіють у межах єдиного цифрового простору, що дозволяє створити адаптивне, гнучке та ефективне середовище для підготовки майбутніх учителів технологій. Такий підхід відповідає сучасним тенденціям розвитку педагогічної освіти, де цифрова екосистема розглядається як основа формування професійної мобільності та здатності до інноваційної діяльності.

Підготовка майбутніх учителів технологій має низку особливостей, які відрізняють її від підготовки педагогів інших спеціальностей. Основною з них є практична спрямованість, що передбачає формування умінь працювати з технологічними процесами, обладнанням, інструментами, матеріалами та технологічними операціями. У традиційному форматі ці компетентності формуються через лабораторні роботи, практичні заняття, майстер-класи, роботу в навчальних майстернях.

У дистанційному форматі виникає потреба у створенні цифрових аналогів практичної діяльності, що забезпечують можливість моделювання реальних виробничих ситуацій. У нашому дослідженні ми довели, що такі можливості забезпечують:

- віртуальні лабораторії, які дозволяють виконувати технологічні операції у цифровому середовищі;
- 3D-симулятори, що моделюють роботу обладнання та інструментів;
- AR-модулі, які поєднують реальний і цифровий простір;
- відеоінструкції та цифрові майстер-класи, що демонструють технологічні процеси;
- інтерактивні тренажери, які дозволяють відпрацьовувати алгоритми дій.

Таким чином, цифрове освітнє середовище компенсує обмеження дистанційного формату та створює умови для формування практичних умінь, необхідних майбутньому вчителю технологій. Це – забезпечити якість професійної підготовки навіть за відсутності фізичного доступу до обладнання.

На основі аналізу наукових джерел, власних спостережень та результатів дослідження ми визначили комплекс педагогічних умов, що забезпечують ефективність підготовки майбутніх учителів технологій у цифровому освітньому середовищі.

Інтеграція цифрових інструментів у зміст навчальних дисциплін

Ефективність цифрової підготовки залежить від того, наскільки органічно цифрові інструменти

ЦИФРОВЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

інтегровані у зміст дисциплін. Ми обґрунтуємо необхідність системного включення цифрових платформ, сервісів і технологій у навчальні плани, коли кожен модуль має цифровий компонент:

- практичні завдання у LMS;
- відеоінструкції;
- інтерактивні модулі;
- симуляції технологічних процесів.

Такий підхід забезпечує цілісність цифрової підготовки та формує у студентів навички роботи з цифровими інструментами на рівні професійної діяльності.

Формування цифрової компетентності викладачів ЗВО

Цифрова компетентність викладача є ключовим чинником успішної підготовки студентів [5]. У нашому дослідженні ми визначили рівень цифрової готовності педагогів та розробили рекомендації щодо її підвищення. Ми пропонуємо модель внутрішнього підвищення кваліфікації, що включає:

- тренінги;
- майстер-класи;
- взаємовідвідування онлайн-занять;
- методичні консультації;
- створення спільнот практики.

Це дозволяє забезпечити єдині стандарти цифрової компетентності викладачів кафедри.

Методичний супровід студентів у роботі з цифровими платформами

Студенти потребують не лише доступу до цифрових інструментів, а й методичної підтримки щодо їх використання [3]. Ми розробили систему поетапного супроводу:

- ознайомлення з базовими функціями LMS;
- виконання простих цифрових завдань;
- робота з інтерактивними модулями;
- виконання комплексних практичних завдань у VR-середовищах та симуляторах.

Це забезпечує поступове формування цифрової компетентності та зменшує рівень тривожності студентів.

Практикоорієнтованість цифрових завдань

Ми створили комплекс практичних завдань, які реалізуються у віртуальних лабораторіях, 3D-симуляторах та AR-модулях. Це дозволяє студентам відпрацьовувати професійні навички у безпечному цифровому середовищі та формує здатність застосовувати цифрові технології у майбутній педагогічній діяльності.

Забезпечення доступу до якісних цифрових ресурсів

Ми визначили критерії добору цифрових ресурсів:

- науковість;
- інтерактивність;
- практична спрямованість;
- відповідність освітній програмі.

На основі цих критеріїв нами створено добірку електронних підручників, відеолекцій і інтерактивних модулів для дисциплін технологічного спрямування.

Мотиваційний компонент є визначальним у цифровій підготовці. Ми розробили систему мотиваційних механізмів:

- гейміфіковані завдання;
- рейтингові системи;
- проектні роботи;
- участь у цифрових майстернях;
- створення власних цифрових продуктів.

Це сприяє розвитку внутрішньої мотивації студентів та формує готовність до безперервного професійного розвитку.

Результати проведеного дослідження підтверджують, що цифрове освітнє середовище є ключовим чинником ефективної підготовки майбутніх учителів технологій до дистанційного навчання. На відміну від традиційних підходів, де цифрові інструменти розглядаються як допоміжні засоби, у нашій моделі вони виступають структуроутворювальним елементом професійної підготовки. Це дозволяє забезпечити цілісність освітнього процесу, інтеграцію теоретичної, практичної та технологічної складових, а також формування цифрової компетентності студентів на рівні, необхідному для сучасної школи.

Порівняння отриманих результатів із сучасними науковими підходами засвідчує, що запропонована нами система педагогічних умов охоплює всі рівні організації освітнього процесу – від змістового наповнення дисциплін до методичної підтримки студентів і розвитку цифрової компетентності викладачів. Це узгоджується з європейськими моделями DigCompEdu, проте наше дослідження доповнює їх акцентом на практикоорієнтованість, моделювання технологічних процесів у VR/AR-середовищах та використання симуляторів для формування професійних умінь.

Особливу увагу ми приділили питанню мотивації студентів до опанування цифрових технологій. Результати показали, що використання гейміфікації, проектних завдань, цифрових майстерень та створення власних цифрових продуктів значно підвищує рівень залученості студентів та сприяє розвитку їхньої внутрішньої мотивації. Це відповідає сучасним тенденціям розвитку педагогічної освіти, де мотиваційний компонент розглядається як ключовий фактор успішного навчання у цифровому середовищі.

Таким чином, наше дослідження підтверджує, що цифрове освітнє середовище має розглядатися не як сукупність інструментів, а як педагогічна екосистема, що забезпечує комплексний вплив на професійне становлення майбутнього вчителя технологій.

ЦИФРОВЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Висновки. У ході дослідження встановлено, що цифрове освітнє середовище є визначальним чинником ефективної підготовки майбутніх учителів технологій до дистанційного навчання. Воно забезпечує інтеграцію теоретичної, практичної та технологічної складових професійної підготовки, створює умови для моделювання виробничих процесів, розвитку цифрової компетентності та формування готовності до роботи у цифровій школі.

Запропонована нами система педагогічних умов – інтеграція цифрових інструментів у зміст дисциплін, розвиток цифрової компетентності викладачів, методичний супровід студентів, практико-орієнтованість цифрових завдань, забезпечення доступу до якісних ресурсів та формування мотивації – дозволяє підвищити результативність підготовки студентів і забезпечити їхню готовність до професійної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у:

- розробленні моделі оцінювання цифрової компетентності майбутніх учителів технологій;
- експериментальній перевірці ефективності запропонованих педагогічних умов;
- вивченні впливу штучного інтелекту на персоналізацію навчання у педагогічній освіті.

Отримані результати можуть бути використані у практиці закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку майбутніх учителів технологій, а також у подальших наукових дослідженнях, спрямованих на модернізацію педагогічної освіти в умовах цифрової трансформації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кухаренко В.М. Теорія та практика дистанційного навчання: монографія. Харків: Міськдрук, 2020. 312 с.
2. Осадча К.П., Осадчий В.В. Цифрова компетентність педагога: теоретичні засади та практичні аспекти. Київ: Кондор, 2021. 284 с.
3. Сисоєва С.О., Осадчий В.В. Педагогічні технології в цифровому освітньому середовищі: навч. посіб. Київ: КНЕУ, 2022. 268 с.
4. Спирін О.М. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті: методологія, теорія, практика. Київ: Педагогічна думка, 2019. 380 с.
5. Шишкіна М. П. Цифрова трансформація освіти: концепції, моделі, інструменти. Київ: ІТЗО, 2020. 256 с.
6. Redecker C., Punie Y. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 92 p.

7. Ferrari A. Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012. 74 p.

8. Cabero J., Barroso J. ICT teacher training: digital competence and professional development. Journal of Technology and Teacher Education, 2016. Vol. 24, No. 1. P. 1–15.

9. Punie Y., Redecker C. Digital Education Policies in Europe and Their Impact on Teacher Training. Luxembourg: Joint Research Centre, 2018. 56 p.

10. European Commission. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. 118 p.

REFERENCES

1. Kukhareenko, V.M. (2020). Teoriia ta praktyka dystantsiinoho navchannia [Theory and practice of distance learning]. Kharkiv, 312 p. [in Ukrainian].
2. Osadcha, K.P. & Osadchyi, V.V. (2021). Tsyfrova kompetentnist pedahoha: teoretychni zasady ta praktychni aspekty [Digital competence of a teacher: theoretical foundations and practical aspects]. Kyiv, 284 p. [in Ukrainian].
3. Sysoieva, S.O. & Osadchyi, V.V. (2022). Pedahohichni tekhnolohii v tsyfrovomu osvitnomu seredovyshchi [Pedagogical technologies in the digital learning environment]. Kyiv, 268 p. [in Ukrainian].
4. Spirin, O.M. (2019). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v osviti: metodolohiia, teoriia, praktyka [ICT in education: methodology, theory, practice]. Kyiv, 380 p. [in Ukrainian].
5. Shyshkina, M.P. (2020). Tsyfrova transformatsiia osvity: kontseptsii, modeli, instrumenty [Digital transformation of education: concepts, models, tools]. Kyiv, 256 p. [in Ukrainian].
6. Redecker, C. & Punie, Y. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 92 p. [in English].
7. Ferrari, A. (2012). Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 74 p. [in English].
8. Cabero, J. & Barroso, J. (2016). ICT teacher training: digital competence and professional development. Journal of Technology and Teacher Education, 24(1), pp. 1–15. [in English].
9. Punie, Y. & Redecker, C. (2018). Digital Education Policies in Europe and Their Impact on Teacher Training. Luxembourg: Joint Research Centre. 56 p. [in English].
10. European Commission. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 118 p. [in English].

Стаття надійшла до редакції: 01.02.2026

Прийнято до друку: 24.02.2026

Опубліковано: 23.03.2026



“Майбутнє освіти – не у книгах чи комп’ютерах, а в умінні навчатися все життя”.

*Альберт Бандура
канадський психолог*



Вікторія Шпілева, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0318-5576>

АНАЛІЗ ДЕФІНІЦІЇ “ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СЕРЖАНТСЬКОГО СКЛАДУ СУХОПУТНИХ ВІЙСЬК ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ”

У статті здійснено теоретичний аналіз поняття “фахова компетентність” щодо сержантського складу Сухопутних військ Збройних Сил України та окреслено його сутнісні характеристики. На основі узагальнення наукових підходів військової педагогіки, психології, педагогіки професійної освіти та нормативних документів Міністерства оборони України розкрито структурні компоненти професійної компетентності військовослужбовців та специфіку їх прояву у сержантському складі. Показано, що сучасний сержант має виконувати багатофункціональні, міждисциплінарні та надпредметні професійні завдання, що потребує поєднання військово-професійних, управлінських, психолого-педагогічних, комунікативних і морально-вольових якостей. Особлива увага приділена визначенню змісту професійних функцій сержантів у контексті стандартів НАТО, вимог сучасних бойових дій та специфіки різних родів військ Сухопутних військ.

Ключові слова: Сухопутні війська Збройних Сил України; сержантський склад; професійна компетентність; фахова компетентність; військова освіта; військово-професійна підготовка; професійні функції сержанта; стандарти НАТО.

Літ. 21.

Victoria Shpileva, Applicant of the Third (Educational and Scientific) Level of Higher Education,
State Institution “Luhansk Taras Shevchenko National University”

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0318-5576>

ANALYSIS OF THE DEFINITION “PROFESSIONAL COMPETENCE OF SERGEANTS IN THE LAND FORCES OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE”

The article offers a comprehensive theoretical analysis of the concept of professional competence of the sergeant personnel of the Land Forces of the Armed Forces of Ukraine, clarifying its essence, structure, and functional content in modern military conditions. Based on the synthesis of scientific approaches in military pedagogy, psychology, and professional education, as well as normative documents of the Ministry of Defence of Ukraine and international military standards, the study outlines the key components of military professional competence and specifies their manifestation in the activities of sergeants.

It is demonstrated that the role of the modern sergeant significantly exceeds traditional tactical and administrative functions. Today, sergeants act as leaders, educators, organisers of the military collective, and mediators of moral, psychological, and disciplinary influence. Therefore, their professional competence is characterised by multidimensionality, interdisciplinarity and multifunctionality, requiring a balanced combination of military-professional knowledge and skills, managerial and communicative abilities, psychological readiness, moral-volitional qualities and personal responsibility.

Special emphasis is placed on the functional tasks of sergeants in the context of NATO standards, the challenges of modern warfare, the specifics of different branches of the Land Forces, and the need for continuous professional development. As a result, the article proposes an author's definition of the professional competence of Land Forces sergeants as an integrated personal formation that unites knowledge, skills, values, experience, and individual psychological characteristics, ensuring effective performance of professional duties, the ability to make adequate decisions in complex and uncertain situations, and readiness for lifelong professional growth.

Keywords: land forces of the armed forces of Ukraine (Ukrainian Ground Forces); sergeant corps; professional competence; military education; military professional training; professional functions of a sergeant; NATO standards.

Постановка проблеми. Сьогодні проблемі розвитку професійного сержантського складу приділяється значна увага. Свідченням цього зокрема є розроблена й затверджена Міністерством оборони України Концепція Розвитку професійного сержантського корпусу Збройних Сил України [7]. Адже сержанти ЗСУ відігравали одну з ключових ролей під час АТО з 2014 р. й ще більше їх роль посилилась під час повномасштабного вторгнення РФ у 2022 р. У структурі ЗСУ сержантський склад знаходиться

між рядовим і офіцерським складами. До цього складу належать:

– молодший сержантський склад: молодший сержант, сержант;

– старший сержантський склад: старший сержант, головний сержант, штаб-сержант;

– вищий сержантський склад: майстер-сержант, старший майстер-сержант, головний майстер-сержант.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У словнику поняття “сержант” визначається як “в

армії, поліції – звання або чин молодшого командного складу, а також особа, що має це звання” [13, 138].

Основне завдання підготовки сержантів на сучасному етапі, за твердженням військових є приділення уваги тому, “щоб сержант був готовий замінити офіцера” [12]. Отже, можна сказати, що фахова компетентність сержантів, має бути максимально наближена до такої компетентності офіцера.

Проблема визначення поняття “фахова компетентність сержантів ЗСУ” на сьогодні не достатньо представлена в науковому дискурсі, де переважно розглядається фахова компетентність офіцерів військових та органів внутрішніх справ, майбутніх військовослужбовців тощо. Уважаємо такі підходи дотичними до досліджуваної проблеми через специфіку професійної діяльності, яка реалізується через виконання службового обов’язку, тож розглянемо ці аспекти з метою визначення й уточнення основного поняття нашого дослідження.

Дослідники військової педагогіки вважають, що професійна компетентність військовослужбовця передбачає глибокі військово-професійні знання, уміння, навички, професіоналізм у галузі психології та педагогіки, досконалу методику здійснення військових заходів [18]. Зважаючи на специфіку нашого дослідження, нашу увагу привертає саме професіоналізм у галузі психології та педагогіки, як складова фахової компетентності.

Так, О. Торічний на підставі узагальнення поглядів науковців на поняття “фахова компетентність” зазначає, що “компетентність (фахова майбутніх офіцерів-прикордонників – прим. авт.) – це свого роду дозрівання особистості офіцера, перехід у такий стан, що дозволяє продуктивно та висококваліфіковано здійснювати професійну діяльність, виконувати всі професійні обов’язки, досягаючи суттєвих позитивних результатів [16]. У своїй більш пізній праці дослідник дає визначення цього поняття більш широко і розглядає професійну компетентність військового фахівця, як комплексну характеристику особистості військовослужбовця, що, у свою чергу, відображається у “здатності реалізовувати особистісний потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості) у процесі успішної (продуктивної) професійної діяльності” й “у високому рівні професійної готовності, здатності до виконання бойових завдань, обов’язків військової служби та особистісної творчої діяльності, що вирізняється багатовимірністю, вимагає автономних, інтелектуальних і рефлексивних дій із захисту правопорядку в країні та забезпечення миру в ній” [16, 97], при цьому, наголошуючи на винятковому значенні громадянської компетентності, як складової загальної професійної компетентності.

В “Організаційно-методичних рекомендаціях з розроблення (коригування) основних освітніх до-

кументів з підготовки військових фахівців офіцерського, сержантського (старшинського) складу у вищих військових навчальних закладах, закладах фахової передвищої освіти та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти” фахові компетентності військового фахівця поділяються на військово-професійні та військово-спеціальні компетентності [10, 5]. “Військово-професійні компетентності сержантського (старшинського) складу формуються у процесі опанування переліку навчальних дисциплін військово-професійного спрямування”, а військово-спеціальні компетентності “відображають специфіку конкретної предметної сфери професійної діяльності (спеціалізації) військового фахівця”, ці компетентності “за спеціалізацією визначають вимоги замовника щодо компетентностей та результатів навчання військових фахівців конкретної спеціалізації” [10, 5].

У свою чергу, дослідник (О. Борисов) під професійною компетентністю офіцерів органів внутрішніх справ визначає професійну компетентність такого офіцера як “індивідуальну інтегративну характеристику працівника правоохоронних органів, яка відображає готовність та спроможність здійснювати на належному рівні професійну діяльність, застосовуючи увесь спектр необхідних (набутих під час навчання та закріплення завдяки досвіду реальної професійної діяльності та самоосвіти) знань, умінь і навичок, ефективно мобілізуючи власні здібності та досвід залежно від конкретної професійної ситуації демонструючи гнучкість і творчість мислення” [2., 70].

А. Бухун розкриває фахову компетентність майбутніх офіцерів Національної гвардії України через перелік цілої низки компетентностей визначених освітньо-професійною програмою підготовки офіцера: адміністративно-управлінська; інформаційно-комунікативна; індивідуально-психологічна; самовдосконалення; правова; морально-естетична; загально-військова, тактична, тактико-спеціальна; психолого-педагогічна; військово-технічна [4, 61–65].

Дослідник військової педагогіки В. Ягулов визначає зміст компетентності військового як наявність військово-професійних знань, навичок і умінь, які є основою для підтримання авторитету серед особового складу [19, 302].

Коротко і ємно визначає сутнісну характеристику компетентності військового керівника С. Vuono, а саме, як “досконале знання своєї справи” [21].

S. Sarkesian, обґрунтовуючи компетентність осіб, дотичних до галузі безпеки держави, наголошує, що це поняття означає “широту мислення, яка не обмежена військовими міркуваннями та дає змогу урахувати різні соціальні й політичні наслідки рішень і правильно розуміти необхідність першочергового вирішення питань” [20].

АНАЛІЗ ДЕФІНІЦІЇ “ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СЕРЖАНТСЬКОГО СКЛАДУ СУХОПУТНИХ ВІЙСЬК ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ”

В. Свистун, у свою чергу, визначає “компетентність військового фахівця, як “новоутворення, що в процесі формування і розвитку набуває внутрішньої визначеності й стає якістю особистості, яка в ході опанування військово-професійною діяльністю стає суб’єктом цієї роботи й у процесі підготовки до виконання завдань набуває здатності ефективно виконувати спеціалізовані функції” [15, 164–158]. У цьому визначенні нашу увагу привертає орієнтація на специфіку виконуваних функцій, такий підхід на нашу думку, дозволить більш точно виокремити специфіку фахової компетентності сержантів сухопутних військ ЗСУ. Крім того, важливим тут є акцент на можливості розвитку цієї компетентності.

Мета статті полягає у теоретичному аналізі та уточненні змісту дефініції “фахова компетентність сержантського складу Сухопутних військ Збройних Сил України”, визначенні її сутнісних характеристик, структурних компонентів і специфіки формування в сучасних умовах військової служби.

Виклад основного матеріалу. Зробимо декілька зауважень щодо вживання нами термінів “компетентність військового / військового фахівця / майбутніх офіцерів”, ми вживаємо їх, як синонімічні до поняття “фахова компетентність військового / військовослужбовця”, адже вважаємо, що означення компетентності певною професією якраз і вказує на врахування специфіки цього фаху.

Для більш детального визначення специфіки фахової компетентності сержанта СВ ЗСУ розглянемо специфіку роботи сержантів та виконуваних ними функцій.

За словами українських дослідників (О. Кокур, І. Пішко, Н. Лозинська, В. Павлік): “сержант повинен вміти реалізувати основні функції управління підлеглими через знання основ військової педагогіки і психології, мати добре розвинуті комунікативні якості” [8].

У свою чергу, С. Капелюшний підкреслює, що “за стандартами НАТО сержанти ведуть, навчають і координують солдатів, які перебувають у їх підпорядкуванні та виконують завдання за призначенням” [9, 75–81].

Сучасний сержант має володіти професійними навичками швидкого реагування на будь-які зміни, що відбуваються, зберігати життя та здоров’я особового складу, підтримувати належний стан військової дисципліни. Відповідно до цього сержант – це професіонал військової справи та лідер.

Сучасні ЗСУ потребують сержантського складу, здатного:

– позбуватись успадкованих непродуктивних стереотипів професійної діяльності та кваліфіковано відповідати на виклики, що стоять перед ними на сучасному етапі розвитку ЗСУ, зокрема й у процесі бойових дій;

– чітко та якісно виконувати функціональні обов’язки в ситуації невизначеності чи бойових дій;

– глибоко осмислювати свої недоліки та професійні надбання, оцінюючи ефективність їх використання в процесі фахової діяльності, приділяючи при цьому особливу увагу безперервному професійному розвитку.

Цілком розділяємо позицію О. Васильєва щодо змісту специфічних компетентностей сержанта, до таких належать: здатність керувати військами в бою; уміла організація навчання та виховання, забезпечення морально-психологічної підготовки особового складу в мирний та воєнний час; здатність ефективно діяти в ризиконебезпечних ситуаціях; уміння експлуатувати й застосовувати найскладніші системи озброєння та військової техніки, забезпечувати розвиток у особового складу лідерських, креативних та фізичних якостей [6, 95–101].

В основу фахової компетентності офіцера покладено професіограму майбутнього військовослужбовця, у якій виокремлюють такі підструктури, як професійна спрямованість, професійна компетентність, професійно важливі якості та професійно значущі психофізіологічні властивості [12, 25].

Проектуючи цю позицію на фахову компетентність сержанта, можна стверджувати, що вона містить військово-професійні знання, уміння, навички, професіоналізм у психолого-педагогічній діяльності, ефективну методику здійснення виховних заходів. У наукових розвідках представлено різні складники професійної компетентності військових фахівців: морально-політична (А. Аронов), управлінська (М. Бастріков), виховна (А. Галімов), фізична (М. Зубалій), військово-прикладна (Л. Чернишов) тощо. Тож, можна з упевненістю додати їх до складових загальної фахової компетентності сержанта СВ ЗСУ.

Фахова компетентність також залежить від тих професійних завдань, що постають перед сержантом СВ ЗСУ, на сьогодні, у зв’язку з переходом на стандарти НАТО, вони співвідносні із завданнями, що постають перед сержантським складом Збройних Сил США, до них належать такі завдання: уміло керувати підлеглими під час виконання бойових завдань та у повсякденній діяльності, а також, у разі відсутності командира, показувати приклад дисциплінованості, неухильного виконання чинних нормативно-правових документів, наказів і розпоряджень командирів, виховувати своїх колег у гуманістичному напрямі, базуючись на загальновизнаних принципах міжнародного права; проводити роботу щодо зміцнення військової дисципліни, дотримання статутного порядку й готовності до виконання завдань за призначенням, запобігання надзвичайних дій серед особового складу, вчасно реагувати та знаходити належні

АНАЛІЗ ДЕФІНІЦІЇ “ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СЕРЖАНТСЬКОГО СКЛАДУ СУХОПУТНИХ ВІЙСЬК ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ”

способи для їх усунення; проявляти розуміння та чуйність, вникати в особисті проблеми, і, якщо виникне потреба, то необхідно звертатися за допомогою до старших командирів; приймати правильні рішення відповідно до поданих заяв чи скарг; проявляти активність; володіти здатністю переконувати.

Як бачимо, на сержанта покладається значна кількість різних специфічних завдань. На нашу думку, представлені завдання дозволяють нам виокремити специфіку сержантів СВ, яка полягає в, по-перше, багатофункційності – сержант має й вміння виконувати військові задачі й вирішувати психолого-педагогічні завдання, що постають перед особовим складом, займатись вихованням тощо; по-друге, міждисциплінарності, що тісно пов'язана з багатофункційністю, бути одночасно військовим, педагогом, психологом, діловодом, керівником і пастором; по-третє, надпредметності – організованості, що дозволяє створити умови для створення позитивного середовища в підрозділі з метою використання його, як для виконання військового обов'язку, так і для навчання, спілкування, відпочинку, професійного розвитку всіх учасників тощо. Усе це вимагає від сержантів, крім фізичних зусиль, докладати значну кількість інтелектуальних, автономних і рефлексивних дій.

Далі спробуємо визначити відмінності сержантів СВ ЗСУ від інших фахівців та військово-службовців. Для цього треба визначити відмінності цих військ від інших. Так, на офіційному сайті Міністерства оборони ЗСУ зазначено, що “Сухопутні війська є головним носієм бойової могутності Збройних Сил незалежної Української держави. За своїм призначенням та обсягом покладених на них завдань вони відіграють вирішальну роль у виконанні Збройними Силами України своїх функціональних завдань як у мирний, так і у воєнний час, що успішно демонструють військові частини та підрозділи Сухопутних військ під час участі у проведенні АТО та операції Об'єднаних сил на території Донецької та Луганської областей” [14].

До родів СВ ЗСУ належать:

– механізовані, танкові війська – призначені для утримання зайнятих районів, рубежів і позицій, відбиття ударів противника, прориву оборони противника, розгрому його військ, захоплення важливих районів, рубежів і об'єктів;

– ракетні війська і артилерія – призначені для вогневого ураження противника;

– війська протиповітряної оборони СВ – виконують завдання в єдиній системі протиповітряної оборони держави, призначені для прикриття військ та важливих об'єктів у всіх видах бойових дій (операціях), під час перегрупування (переміщення) та розташування військ на місці, розвідки повітряного противника;

– армійська авіація – призначена для виконання авіаційної підтримки загальновійськового бою; ведення розвідки, знищення бойової техніки та живої сили противника, вогневої підтримки тощо;

– спеціальні війська – призначені для забезпечення бойової діяльності СВ ЗСУ;

– командування логістики – призначено для організації логістичного забезпечення повсякденної діяльності, заходів підготовки, відмобілізування і оперативного розгортання, відновлення боєздатності СВ ЗСУ, підготовки та ведення територіальної оборони в межах сухопутної території Держави та управління військовими частинами та підрозділами логістичного забезпечення СВ ЗСУ під час виконання визначених завдань;

– командування територіальної оборони – призначене для планування, застосування та керівництва територіальною обороною в межах сухопутної території України, організації розвитку системи територіальної оборони, підготовки військових частин (підрозділів) територіальної оборони та забезпечення їх готовності до виконання завдань [14].

Як бачимо з представленого переліку, СВ ЗСУ представлені доволі значною кількістю різних родів військ, що мають своє специфічне призначення під час виконання бойових завдань. Зрозуміло, що в кожному роді військ є сержанти, що мають орієнтуватися на цій специфіці. У свою чергу, відмінність сержантів СВ вбачаємо саме в суто професійній складовій фахової компетентності, зокрема в обізнаності специфіки певного роду СВ ЗСУ, виконання специфічних бойових завдань тощо.

Оскільки ми досить обмежені в наукових дослідженнях, що репрезентують саме специфіку структури фахової компетентності сержантського складу СВ ЗСУ, то будемо розглядати й узагальнювати таку структуру на підставі аналізу структури фахової компетентності військових інших спеціалізацій та правоохоронців, а також з урахуванням специфіки професійної діяльності сержантів та вимог до професіоналізму військовослужбовців, як найвищого рівня розвитку фахової компетентності у професійній діяльності. При чому погляди науковців на структуру фахової компетентності ми представимо від структури такої компетентності майбутніх військовослужбовців до професіоналів.

О. Антонова та Л. Маслак визначають професійну компетентність майбутнього офіцера, представляючи її як інтегровану характеристику особистості фахівця, який здатний виконувати професійну діяльність на основі набутих компетенцій, і яка містить такі структурні компоненти:

– мотиваційно-ціннісний: мотиви, цілі, установки, орієнтації, інтереси особистості офіцера;

– когнітивний: спеціальні професійні знання (культурологічні, військово-культурологічні, інже-

АНАЛІЗ ДЕФІНІЦІЇ “ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СЕРЖАНТСЬКОГО СКЛАДУ СУХОПУТНИХ ВІЙСЬК ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ”

нерно-технічні); військово-професійні функції (службово-бойові, спеціальні); інженерно-технічні функції (експлуатаційно-технічна, науково-дослідна, конструкторська);

– комунікативний: проєктувальні, гностичні, конструктивні, організаторські, комунікативні, соціокультурні уміння;

– контрольно-оцінний: навички самооцінювання, саморегуляції [1, 161].

При цьому, дослідники зазначають, що ці компоненти “сприяють розвитку творчого потенціалу, професійному саморозвитку та самовдосконаленню військовослужбовця” [1, 161].

О. Богданок також визначає фахову компетентність майбутніх офіцерів-прикордонників через наступні складові групи:

– “компетентність у професійній діяльності (спеціальна, технологічна, комп’ютерна, суб’єктна, правова, економічна та ін.);

– компетентність у професійному спілкуванні (комунікативна – здатність до співробітництва, соціально-перцептивна, діагностична, етична, емпатійна, соціокультурна, конфліктна та ін.);

– компетентність у реалізації особистості професіонала (психологічна, індивідуальна, аутопсихологічна, культурна, рефлексивна й ін.)” [5, 28].

При цьому, дослідник, спираючись на властивості професії офіцера-прикордонника, виокремлює більш специфічні групи у професійній компетентності:

– військова компетентність;

– організаційно-педагогічна компетентність;

– морально-бойові якості [5, 28].

О. Борисюк розкриває характеристику фахової компетентності офіцерів органів внутрішніх справ через наступні види професійної компетентності:

– особистісно-індивідуальна – відображає професійно-спрямовані переконання, цінності, потреби, вольові риси особистості, мотиви професійної діяльності, уміння досягати поставлену мету при виконанні професійних обов’язків;

– пізнавальна компетентність – відображає систему знань і вмінь самостійної навчально-пізнавальної діяльності; цілепокладання; створення, опанування і використання інновацій у професійній діяльності;

– психолого-педагогічна – передбачає опанування такими сферами теоретичної та практичної діяльності, які дозволяють ефективно вживати заходів щодо виховання підлеглих, формування та корегування соціальних та соціально-психологічних процесів у колективі відповідно до завдань підрозділів;

– управлінська компетентність – розвиненість умінь планування, формування цілей; організація діяльності; впровадження прогресивних форм і методів професійної діяльності; здатність правильно

оцінювати ситуацію і приймати у зв’язку з цим необхідне рішення, яке дозволяє досягти значущого результату [3, 72].

Зважаючи на специфіку нашого дослідження, ми не можемо обійти увагою відмінні риси професійної компетентності військового фахівця за цілями, завданнями й результатами військової діяльності, до таких (за О. Богданюком) належать:

– “обумовленість цілей і завдань військової служби соціальним замовленням суспільства і закріпленням їх у законах, військових статутах і наказах;

– сполучення у завданнях різноманітних складових, які визначають поліфункційність військової діяльності;

– інтегративний характер результатів військових підрозділів і частин, морально-психологічного стану персоналу і якісних позитивних змін у кожній конкретній особистості військовослужбовця; відповідність індивідуальних якостей і дій військовослужбовця поставленим цілям, завданням і функціям” [5, 28].

Висновки. Проведений теоретичний аналіз наукових підходів до трактування професійної та фахової компетентності військовослужбовців дозволив уточнити зміст і специфіку дефініції “фахова компетентність сержантського складу Сухопутних військ Збройних Сил України”. Отже, під фаховою компетентністю сержантів СВ ЗСУ розуміємо складне особистісне утворення, що містить систему загальних і професійних знань і цінностей, інтегративних умінь, практичних навичок, а також індивідуально-психологічні, інтелектуальні, емоційні, морально-вольові якості й досвід особистості, що забезпечують професійний розвиток сержанта, дозволяють виконувати специфічні професійні завдання певного роду військ СВ ЗСУ, приймати рішення і адекватно реагувати в різних ситуаціях.

Також встановлено, що в сучасних умовах трансформації ЗСУ, переходу на стандарти НАТО та ведення бойових дій роль сержанта суттєво виходить за межі традиційних адміністративно-тактичних функцій і набуває багатовимірного характеру. Одержані результати можуть бути використані як теоретичне підґрунтя для подальших наукових досліджень проблеми професійної підготовки сержантського складу, а також у процесі вдосконалення освітніх програм, стандартів підготовки та системи професійного розвитку сержантів Сухопутних військ Збройних Сил України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова О.Є., Маслак Л.П. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 150–165.

2. Борисов О.М. Характеристика професійної компетентності офіцерів ОВС. *Науковий вісник Львівського*

АНАЛІЗ ДЕФІНІЦІЇ “ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СЕРЖАНТСЬКОГО СКЛАДУ СУХОПУТНИХ ВІЙСЬК ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ”

державного університету внутрішніх справ. 2014. № 1. С. 67–76.

3. Борисюк О.М. Характеристика професійної компетентності офіцерів ОВС. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Серія психологічна. 2014. № 1. С. 67–76., с. 72

4. Бухун А.Г. Педагогічна сутність процесу підготовки майбутніх офіцерів до громадянського виховання військовослужбовців. *Імідж сучасного педагога*. 2015. № 2 (151). С. 61–65.

5. Богданюк О.Д. Професійна компетентність майбутніх офіцерів-прикордонників – основа якісної підготовки до службової діяльності. *Серія “Педагогіка, соціальна робота”*. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Вип. 29. С. 27–29.

6. Васильєв О.М. Система військової освіти на сучасному етапі реформування Збройних Сил України. *Військова освіта*. 2004. № 1 (13). С. 95–101.

7. Концепція Розвитку професійного сержантського корпусу Збройних Сил України. Наказ Міністерства оборони України від 08.02.2022. № 44. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0044322-22#Text>

8. Коқун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Павлік В.В. Оцінка соціально-психологічної придатності військовослужбовців сержантського та старшинського складу : методичний посібник. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2013. 113 с.

9. Капелюшний С.А. Вимоги до сержантського складу Національної гвардії України: досвід збройних сил Канади та США. *Честь і закон*. 2018. № 4 (67).

10. Організаційно-методичних рекомендаціях з розроблення (коригування основних освітніх документів з підготовки військових фахівців офіцерського, сержантського (старшинського) складу у вищих військових навчальних закладах, закладах фахової передвищої освіти та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти. URL: <https://www.viti.edu.ua/files/epp/methodical%20recommendations%20to%20order%20175.pdf>

11. Проворний Є. Вчити сержанта треба за принципом: “Ти неодмінно замінитимеш офіцера”. *АрміяInform*. 24 листопада 2022. URL : <https://armyinform.com.ua/2022/11/24/vchyty-serzhanta-treba-za-pryncypom-ty-neodminno-zaminyatymesh-oficera/>

12. Панов А. Система підготовки сержантського складу Збройних Сил США. *Зарубежное военное обозрение*. 2011. № 2. С. 25–34.

13. Словник української мови: в 11 томах. Том 9, 1978. С. 138

14. Сухопутні війська. URL : <https://www.mil.gov.ua/ministry/sklad-zbrojnih-sil-ukraini/suhoputni-vijska/>

15. Свистун В. Полікультурна компетентність військовослужбовця як суб'єкта діяльності з підтримання міжнародного миру і безпеки. *Проблеми освіти*. 2019. Вип. 92. С. 154–158.

16. Торічний О.В. Теорія і практика формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання : монографія. Хмельницький: Вид-во НАДПСУ ім. Б. Хмельницького, 2012. 536 с.

17. Торічний О.В. Громадянськість у контексті професійної компетентності майбутніх офіцерів. *Українська професійна освіта*. 2017. № 2. С. 94–100.

18. Хацановський В.С. Методична система підготовки особового складу Збройних Сил України до миротворчої діяльності : автореф. дис. канд. пед. наук :

13.00.04; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2010. 20 с.

19. Ягупов В.В. Теорія і методика військового навчання : монографія. Київ: Тандем, 2000. 380 с.

20. Sam S. Sarkesian. Changin dimensions of military professionalism. *Military Review*. 1979. № 3. 59 p.

21. Vuono C. Professionalism and the Army of the 1990-s. *Military Review*. 1990. № 4. 297 p.

REFERENCES

1. Antonova, O.Ye. & Maslak, L.P. (2011). Profesijna pedahohichna osvita: kompetentnisni pidkhid [Professional pedagogical education: competence-based approach]. *Zhytomyr*, pp. 150–165. [in Ukrainian].

2. Borysov, O.M. (2014). Kharakterystyka profesiinoi kompetentnosti ofitseriv OVS [Characteristics of professional competence of internal affairs officers]. *Scientific Bulletin of the Lviv State University of Internal Affairs*, No. 1, pp. 67–76. [in Ukrainian].

3. Borysiuk, O.M. (2014). Kharakterystyka profesiinoi kompetentnosti ofitseriv OVS [Characteristics of professional competence of internal affairs officers]. *Scientific Bulletin of the Lviv State University of Internal Affairs. Psychological Series*, No. 1, pp. 67–76. [in Ukrainian].

4. Bukhun, A. H. (2015). Pedahohichna sutnist protsesu pidhotovky maibutnikh ofitseriv do hromadianskoho vykhovannia viiskovosluzhbovtziv [Pedagogical essence of the process of training future officers for civic education of servicemen]. *The image of a modern teacher*, No. 2 (151), pp. 61–65. [in Ukrainian].

5. Bohdaniuk, O.D. (2014). Profesijna kompetentnist maibutnikh ofitseriv-trykordonnykiv – osnova yakisnoi pidhotovky do sluzhbovoi diialnosti [Professional competence of future border guard officers as the basis of quality training for service activity]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University*, Issue 29, pp. 27–29. [in Ukrainian].

6. Vasyliiev, O.M. (2004). Systema viiskovoi osvity na suchasnomu etapi reformuvannia Zbroinykh Syl Ukrainy [Military education system at the current stage of reforming the Armed Forces of Ukraine]. *Military education*, No. 1 (13), pp. 95–101. [in Ukrainian].

7. Kontseptsiiia rozvytku profesiinoho serzhantskoho korpusu Zbroinykh Syl Ukrainy (2022). [Concept for the development of the professional sergeant corps of the Armed Forces of Ukraine]. Order of the Ministry of Defence of Ukraine No. 44, 08.02.2022. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0044322-22#Text> (Accessed: 06 January 2026). [in Ukrainian].

8. Kokun, O.M., Pishko, I.O., Lozinska, N.S. & Pavlik, V.V. (2013). Otsinka sotsialno-psykhologichnoi prydatnosti viiskovosluzhbovtziv serzhantskoho ta starshynskoho skladu [Assessment of socio-psychological suitability of sergeant and petty officer personnel]. *Kyiv*, 113 p. [in Ukrainian].

9. Kapeliushnyi, S. A. (2018). Vymohy do serzhantskoho skladu Natsionalnoi hvardii Ukrainy: dosvid zbroinykh syl Kanady ta SShA [Requirements for the sergeant corps of the National Guard of Ukraine: experience of the armed forces of Canada and the USA]. *Honor and Lave*, No. 4 (67). [in Ukrainian].

10. Orhanizatsiino-metodychni rekomendatsii z rozrobлення (koryhuvannia) osnovnykh osvitnikh dokumentiv z pidhotovky viiskovykh fakhivtsiv (2018). [Organizational and methodological recommendations for the development of educational documents for training military specialists].

**МАГІСТЕРСЬКА ПІДГОТОВКА У СИСТЕМІ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОГО КОНТИНУУМУ
ПРАВНИКІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ (90-ті рр. XX ст.)**

Available at: <https://www.viti.edu.ua/files/epp/methodical%20recommendations%20to%20order%20175.pdf> (Accessed: 06 January 2026). [in Ukrainian].

11. Provornyi, Ye. (2022). Vchyty serzhanta treba za pryntsyom: “Ty neodminno zaminiaty mesh ofitsera” (Training a sergeant on the principle “You will definitely replace an officer”). *ArmiiaInform*. Available at: <https://armyinform.com.ua/2022/11/24/vchyty-serzhanta-treba-za-pryncypom-ty-neodminno-zaminyatymesh-oficzera/> (Accessed: 06 January 2026). [in Ukrainian].

12. Panov, A. (2011). Systema pidhotovky serzhantskoho skladu Zbroinykh Syl SShA [Training system of the US Armed Forces sergeant corps]. *Foreign Military Review*, No. 2, pp. 25–34. [in Ukrainian].

13. Slovyk ukrainskoi movy (1978). [Dictionary of the Ukrainian language]. Vol. 9. Kyiv, p. 138. [in Ukrainian].

14. Sukhoputni viiska Ukrainy [Land Forces of Ukraine]. Available at: <https://www.mil.gov.ua/ministry/sklad-zbrojnisil-ukraini/suhoputni-vijska/> (Accessed: 06 January 2026). [in Ukrainian].

15. Svystun, V. (2019). Polikultura kompetentnist viiskovosluzhbovtisia yak subiekta diialnosti z pidtrymannia mizhnarodnoho myru i bezpeky [Multicultural competence of a serviceman as a subject of peacekeeping activity]. *Education problems*, Issue 92, pp. 154–158. [in Ukrainian].

16. Torichnyi, O.V. (2012). Teoriia i praktyka formuvannia viiskovo-spetsialnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv-

prykordonnykiv [Theory and practice of forming military-special competence of future border guard officers]. *Khmelnytskyi*, 536 p. [in Ukrainian].

17. Torichnyi, O.V. (2017). Hromadianskist u konteksti profesiinoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv [Civic competence in the context of professional competence of future officers]. *Ukrainian vocational education*, No. 2, pp. 94–100. [in Ukrainian].

18. Khatsanovskyi, V.S. (2010). Metodychna systema pidhotovky osobovoho skladu Zbroinykh Syl Ukrainy do myrotvorchoi diialnosti [Methodological system of training the personnel of the Armed Forces of Ukraine for peacekeeping activities]. *Extended abstract of candidate's thesis*. *Khmelnytskyi*, 20 p. [in Ukrainian].

19. Yahupov, V.V. (2000). Teoriia i metodyka viiskovoho navchannia [Theory and methodology of military training]. Kyiv, 380 p. [in Ukrainian].

20. Sarkesian, S. S. (1979). Changing dimensions of military professionalism. *Military Review*, No. 3, 59 p. [in English].

21. Vuono, C. (1990). Professionalism and the Army of the 1990s. *Military Review*, No. 4, 297 p. [in English].

Стаття надійшла до редакції: 20.01.2026

Прийнято до друку: 24.02.2026

Опубліковано: 23.03.2026

УДК 316.4.051:378.046:378.011.3-057.87:34(477)(045)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.352106>

Віталій Будкевич, аспірант кафедри педагогіки
дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту
Мукачівського державного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4692-4818>

**МАГІСТЕРСЬКА ПІДГОТОВКА У СИСТЕМІ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОГО
КОНТИНУУМУ ПРАВНИКІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ (90-ті рр. XX ст.)**

У статті здійснено короткий історико-педагогічний аналіз магістерської підготовки у системі освітньо-професійного континууму правників Великої Британії 1990-х рр. Розкрито перехід від традиційної академічної моделі до компетентнісного практико-орієнтованого навчання, поєданого з професійними курсами та стажуванням в умовах “розділеної професії” юриста у Великій Британії (на дві основні категорії – соліситорів та баристерів). Точково окреслено роль Консультативного комітету з питань юридичної освіти та професійної поведінки у стандартизації якості, етики й безперервного професійного розвитку, а також окремі відмінності Англії, Уельсу та Шотландії.

Ключові слова: юридична освіта; професійна підготовка; магістр права; соліситор; баристер.

Табл. 2. Літ. 7.

Vitalii Budkevych, Postgraduate Student of the Pedagogy
of Preschool, Primary Education and Educational
Management Department, Mukachevo State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4692-4818>

**FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF MASTERS OF LAW
IN GREAT BRITAIN IN THE 1990s**

The purpose of this scientific paper is to examine the historical and pedagogical foundations and the internal logic of the development of master's-level legal education within the educational and professional continuum of lawyers in the United Kingdom during the 1990s. The research focuses on the transformation of postgraduate legal training against the background of structural reforms in higher education and the evolving organisation of the legal profession. Given the theoretical and

analytical nature of the study, the research methodology is based on a combination of historical and logical approaches, as well as systematic analysis, comparison, description, generalisation, synthesis, induction, and movement from general patterns to specific manifestations.

As a result of the research, the key trends in the development of master's programmes in law during the 1990s were identified, with particular attention paid to the shift from a traditional model to competence-based and practice-oriented learning. This transition was closely connected with the integration of university education with vocational training courses and structured professional placements, reflecting the requirements of a "split profession" in the United Kingdom, divided into two principal legal pathways – solicitors and barristers. The study highlights how postgraduate legal education increasingly functioned as an intermediate stage linking academic study with professional qualification, rather than as a purely academic endpoint.

Special emphasis is placed on the role of the Advisory Committee on Legal Education and Conduct in shaping quality standards, ethical requirements, and approaches to continuing professional development, which gradually came to be understood as a lifelong professional obligation. The paper also outlines differences in regulatory and educational approaches in England, Wales, and Scotland. The main conclusions of the study demonstrate that master's-level legal education in the United Kingdom during the 1990s became a dynamic and adaptive component of professional formation, responding to systemic reforms, labour market demands, and changing conceptions of legal competence and professional identity.

Keywords: legal education; professional training; Master of Law; solicitor; barrister.

Постановка проблеми. 90-ті роки ХХ ст. стали для юридичної освіти Великої Британії періодом фундаментальної трансформації, що була зумовлена необхідністю подолання розриву між курсами з відтінком "формальності" та схоластики, з однієї сторони, та динамічними запитами ринку юридичних послуг, з іншої сторони. Реформи цього періоду спрямовувалися на перехід до формування цілісної професійної компетентності, в якій ключовий акцент зміщувався на прикладні навички.

Колишній баристер та науковець М. Партінгтон одну із своїх наукових статей від 1992 року, власне, розпочав таким вступним словом: "...передбачити точну форму та структуру юридичної освіти до наступного десятиліття неможливо; наразі існує забагато невизначеностей, наслідки яких поки що неможливо передбачити..." [1, 174]. 1990-ті рр. ознаменувалися прийняттям Закону про подальшу та вищу освіту 1992 року, що передбачав уніфікацію різних типів навчальних закладів, які готували юристів (замість розподілу на більше елітарні "університети" та "політехніки" відбувся перехід до здійснення академічної підготовки юристів саме в "університетах"); також в цей період були оновлені та фактично запроваджені галузеві практичні підготовчі курси окремо для категорії баристерів та окремо для соліситорів [1, 176;183].

В контексті вдосконалення національної правничої магістратури турбулентне десятиліття освітніх реформ у Великій Британії є показовим – як в частині змісту цих реформ, так і способу їх реалізації. Ми розуміємо ті вихідні обставини, що правова і педагогічна система сучасної України та тогочасної Великої Британії в певних аспектах є в корені відмінними, водночас на етапі сучасного реформування юридичної освіти в Україні, вважаємо, що з наведеного історичного досвіду можна почерпнути цінні уроки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідженнями, що лягли в основу джерельної бази до цієї наукової статті, є публікації 1990-х рр. науковців та юристів-практиків М. Партінгтона, Дж. Вебба, Е. Буна, А. Шерра, які відображають дух того часу, а також сприйняття конкретних подій та тенденцій сучасниками тієї суб-епохи. Фактично кожен з цих авторів поєднував або продовжує поєднувати наукову роботу з юридичною практикою. Також при підготовці статті автор досліджував зміст Першого звіту Консультативного комітету Лорд-канцлера з питань юридичної освіти та професійної поведінки від 1996 року, який фактично становив концептуальну віху реформ 1990-х рр. При підготовці статті, автор також звертався і до окремих галузевих наукових досліджень українських науковців, зокрема, О. Проскурняк, наукові здобутки якої, зокрема, пов'язані із порівняльними дослідженнями у сфері зарубіжної юридичної освіти.

Метою цієї статті є дослідити роль та місце магістерської підготовки у структурі безперервної професійної підготовки правників Великої Британії 1990-х років, проаналізувавши вплив системних реформ 1990-х рр. на формування цілісного шляху професійного розвитку правника. Для вирішення тематики та змісту дослідження в найменуванні та в тексті статті ми пропонуємо застосовувати такий термін як **освітньо-професійний континуум**. Складно сказати, чи є цей термін неологізмом в українській педагогічній термінології, однак однозначно можемо стверджувати, що концепція безперервної та стадійної підготовки пропагується у Великій Британії ще з 1970-х рр. (з часів опублікування Звіту Ормрода 1971 року), і до сих пір є однією з віхових та квінтесенційних в контексті подальшого вдосконалення професійної підготовки юристів в цілому, та магістрів права, зокрема.

**МАГІСТЕРСЬКА ПІДГОТОВКА У СИСТЕМІ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОГО КОНТИНУУМУ
ПРАВНИКІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ (90-ті рр. XX ст.)**

Досягнення поставленої мети, на наше переконання, здійснюється через реалізацію таких **завдань**: дослідження поєднання академічного, професійного та практичного етапів підготовки правників у Великій Британії у 1990-х рр.; ілюстрація роздільної організації професійної підготовки соліситорів і баристерів в умовах юрисдикційної неоднорідності Великої Британії; точкове розкриття ролі описаних у статті системних реформ 1990-рр. у впровадженні компетентнісної парадигми професійної підготовки магістрів права у Великій Британії.

Виклад основного матеріалу. А. Шерр, описуючи оновлення професійної підготовки в контексті реалізації концепції “безперервної професійної підготовки”, привів символічний приклад із способом завантаження пральних машин у Північній Америці та Великій Британії: так, у Америці переважно пральні машини завантажувалися зверху, і час від часу туди можна було додавати додаткові одиниці одягу (англійською – “top-loading”); натомість у Великій Британії машини завантажувалися збоку, і лише на початку прання; додати нові одиниці одягу було складно (англійською – “front-loading”). А. Шерр, проводячи паралель із професійною підготовкою юристів, підкреслював потребу переходу від “front-loading” до “top-loading” моделі, коли навчання й професійне вдосконалення триває

протягом усієї кар’єри, і поступово засвоюється протягом життя [2, 168]. Як зазначає О. Проскурняк, підготовка правника у Великій Британії, власне, і поділяється на три етапи: академічний рівень, освітньо-професійна фахова підготовка та практична стадія [3, 9].

Ще одною важливою специфікою британської правничої традиції є так звана “розділена професія”, у межах якої соліситори та баристери виконують різні функціональні ролі (традиційно практикують у дещо різних галузях права, попри те, що останні 2 десятиліття ці розбіжності поступово стираються, що, однак, є вже темою для іншого дослідження) й проходять дещо різні шляхи професійної підготовки. У 1990-х рр. спрямованість реформ фактично охопила обидва напрями: для соліситорів був запроваджений так званий Професійний курс юридичної практики (англійською – Legal Practice Course, скорочено – LPC) і було унормовано професійний контракт на стажування (англійською – training contract), тоді як для баристерів був запроваджений свій професійний курс – Професійний курс підготовки баристерів (англійською – Bar Vocational Course, скорочено – BVC), а також було дещо переосмислено зміст і роль наставницького стажування (англійською – “pupillage”) як етапу професійної соціалізації майбутнього правника [4, 122–125].

Таблиця 1

Структура професійної підготовки правника в Англії й Уельсі у 1990-х рр. (підготовлено на основі матеріалів Першого звіту Консультативного комітету Лорд-канцлера з питань юридичної освіти та професійної поведінки від 1996 року)

ЕТАП	СОЛІСИТОР (SOLICITOR)	БАРИСТЕР (BARRISTER)
АКАДЕМІЧНИЙ РІВЕНЬ	Кваліфікаційний юридичний ступінь або Загальний професійний іспит або Диплом з права	Кваліфікаційний юридичний ступінь або Загальний професійний іспит або Диплом з права
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА	Професійний курс юридичної практики для соліситорів (з 1993 р.)	Курс професійної підготовки баристерів (з 1989 р.)
ПРАКТИЧНА СТАДІЯ	Дворічний контракт на стажування та Курс професійних навичок	Наставницьке стажування в адвокатській палаті
ПІСЛЯКВАЛІФІКАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК	Безперервний професійний розвиток	Безперервний професійний розвиток

А. Шерр, аналізуючи запровадження нового курсу підготовки для соліситорів у 1993 р., наголосував, що він мав відійти від практики суто “запам’ятовування і механічного відтворення” великих масивів матеріального права та нормативного матеріалу з процедурних дисциплін, й посилити практичну спрямованість підготовки [2, 164].

Окремої уваги потребує той факт, що поряд із юрисдикцією Англії й Уельсу функціонує окрема

правова система Шотландії з власними професійними інституціями й відмінною структурою доступу до юридичної практики [4, 144]. Б. Геппл (який безпосередньо брав участь у підготовці Першого звіту 1996 року) звертав увагу, що шотландська модель правничої освіти історично ближча до континентальної традиції; із матеріалів статті Б. Геппл також можна дійти висновку, що для Англії та Уельсу 1990-х рр. залишалася

**МАГІСТЕРСЬКА ПІДГОТОВКА У СИСТЕМІ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОГО КОНТИНУУМУ
ПРАВНИКІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ (90-ті рр. XX ст.)**

проблемою “хибна антитеза” між “ліберальною” та “професійною” освітою – тут очевидно автор мав на увазі хибне протиставлення, власне, загальної освіти вузькоспрямованій професійній освіті [5, 471].

Підготовка юриста у Великій Британії у 1990-х рр. мала чітку трирівневу структуру. Перший етап охоплював здобуття академічного ступеня або завершення так званого “конверсійного” курсу для осіб без юридичної освіти. Комітет у звіті від 1996 року приділяв особливу увагу розвитку академічної складової освіти, наголошуючи на необхідності посилення саме освітнього рівня підготовки фахівців. Зазначене, зокрема, стосувалося і впровадження нових форм навчання, які, наприклад, включали появу ступеня з специфічною назвою “Магістерський ступінь з професійної юридичної підготовки” (англійською – Master’s degree in Professional Legal Studies, скорочено – MPLS), що об’єднував академічну і практичну складову [4, 28] та впровадження системи акредитації навчальних програм, що передбачала механізми оцінювання якості вищої освіти. В освітньому вимірі посилювалася орієнтація на результати навчання та активні методи викладання, що замінювали традиційне лекційне подання

матеріалу [4, 57]. Б. Геппл підкреслював, що Звіт 1996 року фактично пропонує більш інтегровану модель “освіти й практичної підготовки”, орієнтовану на навчання протягом життя та формування правничих цінностей поряд із навичками [5, 471].

Магістерський рівень (англійською – “LL.M.”) у Великій Британії 1990-х рр. поступово укріплювався як освітній інструмент академічної спеціалізації та критичного осмислення права, але не замінював професійних етапів доступу до професії. М. Партінгтон прогнозував “подальше розширення магістерських курсів” у різних форматах, призначених для забезпечення більш спеціалізованої освіти [1,187]. Вчений також пов’язував зростання післядипломних програм із ринком безперервного професійного розвитку (англійською – “continuing professional development”), який дедалі більше вимагав від університетів гнучких форм навчання [1, 189]. У цьому сенсі – ступінь магістра виконував функцію академічної “надбудови” над базовою – освітою, доповнюючи (а не підмінюючи) триетапну модель підготовки правника [3, 9].

Юрисдикційна неоднорідність Великої Британії вимагає розрізняти моделі Англії, Уельсу та Шотландії (табл. 2).

Таблиця 2

**Юрисдикційні відмінності професійної підготовки правників у Великій Британії (1990-ті рр.)
(підготовлено на основі матеріалів Першого звіту Консультативного комітету Лорд-канцлера
з питань юридичної освіти та професійної поведінки від 1996 року)**

ЮРИСДИКЦІЯ	КЛЮЧОВІ ІНСТИТУЦІЇ ТА ТЕРМІНИ	СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
АНГЛІЯ Й УЕЛЬС	Орган самоврядування соліситорів; Орган самоврядування баристерів; Професійний курс юридичної практики для соліситорів; Курс професійної підготовки баристерів; Курс професійних навичок	Соліситори: Після Кваліфікаційного юридичного ступеня або Загального професійного іспиту слідував Професійний курс юридичної практики для соліситорів, після якого можливим було укладення контракту на стажування (під час якого, власне, відбувається проходження Курсу професійних навичок) Баристери: Після Кваліфікаційного юридичного ступеня або Загального професійного іспиту слідував Курс професійної підготовки баристерів, після якого можливим було проходження так званого “наставницького стажування”
ШОТЛАНДІЯ	Юридичне товариство Шотландії ¹ ; Колегія адвокатів Шотландії ² ; стажування для соліситорів; адвокатське стажування	Після здобуття ступеня Бакалавра права (Шотландського права) можливим було здобуття Диплому або проходження професійної підготовки; після завершення якого, в свою чергу, можливим було проходження стажування (для соліситорів) або адвокатського стажування (для адвокатів)

¹ англійською – “Law Society of Scotland” – це професійна організація та регулятор соліситорів у Шотландії, яка відповідає за доступ до професії, стандарти юридичної освіти й професійної підготовки, етичні норми та дисциплінарний контроль.

² професійна корпорація адвокатів у Шотландії, яка відповідає за допуск до адвокатської практики, професійну підготовку, етичні стандарти та дисциплінарний нагляд.

Окремо варто відзначити і питання ціннісних дилем у підготовці правників в цілому та, зокрема, магістрів права того часу. Наприклад, А. Шер у своїй статті зазначав, що “неконтрольований досвід може бути дуже поганим учителем”, тому наставництво й структуроване стажування є критично важливими для якісної підготовки [2, 166].

Етичний компонент, за підходом Комітету, мав бути інтегрований у навчання як правничі цінності і підтриманий конкретними вимогами до професійної поведінки у професійних курсах [4, 20–21; 126; 129].

Дж. Вебб, у свою чергу, стверджував, що питання етики виходить далеко за межі професійної етики і торкається питання щодо самої етичної (“моральної”) цінності права як такого, в цілому (тобто тих фундаментальних цінностей, які закладені в праві, як певному соціальному феномені) [6, 136].

А. Бун критикував “атомістичні” підходи в правничій педагогіці, коли теорія, практика та **цінності** є дещо відірваними одна від одної [7, 165].

Отже, професійна підготовка юристів Великої Британії в 1990-х рр. характеризувалася поєднанням академічних, професійних, практичних і, фактично, – ціннісних – елементів, що формували так званий “освітньо-професійний континуум”. Магістерський рівень, попри свою важливість для спеціалізації, був одним із компонентів цієї системи та не замінював обов’язкової професійної практичної підготовки. Водночас дискусія навколо реформ підкреслювала потребу балансу між технічною компетентністю та ціннісно-етичним і гуманітарним виміром правничої освіти.

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що 1990-ті роки у Великій Британії стали періодом фундаментальної трансформації, спрямованої на подолання розриву між формальною теорією та динамічними запитамі ринку правових послуг. У цей час магістерська підготовка утвердилася як специфічна академічна “надбудова” над базовою юридичною освітою, яка забезпечувала інструменти для глибокої спеціалізації та критичного осмислення права, не замінюючи при цьому обов’язкових професійних стадій доступу до практики.

Центральним вектором реформ стало впровадження моделі “освітнього континууму”, що передбачала безперервний розвиток фахівця від університетського навчання до післякваліфікаційного вдосконалення. Провідну роль у цьому процесі відіграв Консультативний комітет з питань юридичної освіти та професійної поведінки, чий звіт 1996 року став фундаментом для впровадження компетентнісної концепції та інтеграції етичних стандартів як наскрізних компонентів навчання.

Традиційна специфіка британської “розділеної професії” зумовила функціонування диференційованих структур підготовки правників: для соліситорів визначальним став Професійний курс юридичної практики та контракт на стажування, а для баристерів – Курс професійної підготовки баристерів та система наставництва. Також виявлено, що юрисдикційна неоднорідність Англії, Уельсу та Шотландії вимагає врахування локальних інституційних особливостей Шотландії. Досвід Великої Британії є цінним для України як приклад успішної гармонізації академічної автономії університетів із вимогами правничої практики та етики.

Перспективи подальших досліджень полягають у можливому вивченні еволюції магістерської підготовки як інструменту академічної спеціалізації у межах сучасного освітньо-професійного континууму Великої Британії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Partington M. Legal Education in the 1990s. *Journal of Law and Society*, 19(1), 1992. pp. 174–193.
2. Sherr, A. Professional Legal Training. *Journal of Law and Society*, 19(1), 1992. pp.163–173.
3. Проскурняк О.Г. Сучасна зарубіжна юридична освіта: історико-правове дослідження (на прикладі США, Великобританії ФРН): автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.01. Львів: Національний університет “Львівська політехніка”. 2020. URL: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2020/dissertation/5666/avtoreferat-disertacii-na-zdobuttya-naukovogo-stupenya-kandidata-yuridichnikh-nauk-proskurnyaka.pdf>
4. Advisory Committee on Legal Education and Conduct. First Report on Legal Education and Training. London, 1996. UK: ACLEC. URL: <https://resources.ials.sas.ac.uk/ukcle/78.158.56.101/archive/law/files/downloads/407/165.c7e69e8a.aclec.pdf>
5. Hepple B. The Renewal of the Liberal Law Degree. *Cambridge Law Journal*, 55(3), 1996. pp.470–487.
6. Webb J. Ethics for Lawyers or Ethics for Citizens? *New Directions for Legal Education. Journal of Law and Society*, 25(1), 1998. pp. 134–150.
7. Boon A. History Is Past Politics: A Critique of the Legal Skills Movement in England and Wales. *Journal of Law and Society*, 25(1), 1998. p. 151–169.

REFERENCES

1. Partington, M. (1992). Legal Education in the 1990s. *Journal of Law and Society*, 19(1), pp. 174–193. [in English].
2. Sherr, A. (1992). Professional Legal Training. *Journal of Law and Society*, 19(1), pp. 163–173. [in English].
3. Proskurniak, O.H. (2020). Suchasna zarubizhna yurydychna osvita: istoryko-pravove doslidzhennia (na prykladi SSHA, Velykobrytanii i FRN) [Modern foreign legal education: A historical-legal study (on the examples of the USA, Great Britain and Germany)]. *Candidate of Laws thesis abstract*. Lviv Polytechnic National University, Lviv, Ukraine. Available at: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2020/dissertation/5666/avtoreferat-disertacii-na-zdobuttya-naukovogo-stupenya-kandidata-yuridichnikh-nauk-proskurnyaka.pdf> [in Ukrainian].

**ПОТЕНЦІАЛ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ТА КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДІВ
У ФОРМУВАННІ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

4. Advisory Committee on Legal Education and Conduct. (1996). First Report on Legal Education and Training. London, UK: ACLEC. Available at: <https://resources.ials.sas.ac.uk/ukcle/78.158.56.101/archive/law/files/downloads/407/165.c7e69e8a.aclec.pdf> [in English].

5. Hepple, B. (1996). The Renewal of the Liberal Law Degree. *Cambridge Law Journal*, 55(3), pp. 470–487. [in English].

6. Webb, J. (1998). Ethics for Lawyers or Ethics for Citizens? *New Directions for Legal Education. Journal of*

Law and Society, 25(1), pp. 134–150. [in English].

7. Boon, A. (1998). History Is Past Politics: A Critique of the Legal Skills Movement in England and Wales. *Journal of Law and Society*, 25(1), pp. 151–169. [in English].

Стаття надійшла до редакції: 10.02.2026

Прийнято до друку: 24.02.2026

Опубліковано: 23.03.2026

УДК 378:37.011.3-057.875:316.77:316.48:008

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.352244>

Світлана Коханська, здобувач вищої освіти
ступеня доктора філософії зі спеціальності А1 Освітні науки
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0993-3248>

**ПОТЕНЦІАЛ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ТА КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДІВ
У ФОРМУВАННІ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

У статті розкрито потенціал компетентнісного та комунікативного підходів у формуванні конфліктологічної культури у майбутніх бакалаврів початкової освіти. Представлено найбільш актуальні позиції вітчизняних науковців щодо трактування ключових понять дослідження. На цій основі визначено поняття “конфліктологічна культура” та зміст її формування у майбутніх бакалаврів початкової освіти. Наголошується, що опора на компетентнісний та комунікативний підходи сприяє всебічному формуванню конфліктологічної культури майбутніх бакалаврів початкової освіти шляхом інтеграції знань, цінностей і практичних умінь, орієнтованих на розвиток культури діалогу та ефективної педагогічної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу.

Ключові слова: майбутні бакалаври початкової освіти; професійна підготовка; конфліктологічна культура; компетентнісний підхід; фахова компетентність; конфліктологічна компетентність; комунікативний підхід; комунікативна культура; професійна майстерність.

Лім. 5.

Svitlana Kokhanska, Applicant of Doctor of Philosophy in
Specialty A1 Educational Sciences,
Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0993-3248>

**THE POTENTIAL OF COMPETENCE-BASED AND COMMUNICATIVE APPROACHES
IN THE FORMATION OF CONFLICTOLOGY CULTURE IN FUTURE BACHELORS OF PRIMARY
EDUCATION**

The author of the article has revealed the potential of competency-based and communicative approaches in the formation of conflictology culture in future bachelors of primary education. The most relevant positions of national scientists regarding the interpretation of key concepts of the study have been presented. Theoretical analysis has shown that the formation of a conflict-oriented culture among future graduates of primary education is a complex integrative process determined by contemporary educational changes and the growing importance of humanistic and value-oriented approaches in the professional training of teachers. We understand conflictology culture as a system of knowledge about the nature and types of pedagogical conflicts, value orientations, ethical norms, communicative attitudes, and behavior models that ensure the ability of future teachers to effectively interact, prevent, and resolve conflict situations in the school environment. It has been noted that the competency-based approach creates conditions for combining the knowledge, practical skills, ways of thinking, and values necessary for the development of a conflict-resolution culture, and focuses the educational process on acquiring practical experience in pedagogical interaction and forming individual strategies for constructive response. The communicative approach ensures the development of linguistic, socio-psychological, and ethical components of professional activity, forms a culture of dialogue, the ability to express one's position in a reasoned manner, listen to and understand the interlocutor, as well as adhere to the norms of pedagogical ethics and non-violent communication, which allows it to be combined with a competence-based approach in professional training. It has been emphasized that the synthesis of competency-based and communicative approaches ensures the comprehensive formation of a conflict-resolution culture through the integration of knowledge, values, and practical skills

ПОТЕНЦІАЛ КОМПЕТЕНТІСНОГО ТА КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДІВ У ФОРМУВАННІ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

aimed at developing a culture of dialogue and constructive pedagogical interaction with all participants in the educational process.

Keywords: *future bachelor's degree holders in primary education; professional training; conflict culture; competency-based approach; professional competence; conflict competence; communicative approach; communicative culture; professional skills.*

Постановка проблеми. Сучасна система вищої освіти покликана забезпечити підготовку майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в шкільному освітньому середовищі, яке характеризується високою інтенсивністю міжособистісних взаємодій і підвищеним конфліктогенним потенціалом. Початкова школа, як перший інституційний простір соціалізації дитини, все частіше стає середовищем виникнення конфліктних ситуацій між учнями, учнями й учителем, а також між педагогами та батьками. У зв'язку з цим особливою актуальності набуває проблема формування конфліктологічної культури у майбутніх бакалаврів початкової освіти як інтегративної професійно-особистісної якості, що забезпечує здатність до конструктивного врегулювання конфліктів та підтримання безпечного освітнього середовища.

Попри зростання наукового інтересу до проблем конфліктології та педагогічної комунікації, у підготовці майбутніх учителів початкової школи все ще спостерігається домінування знанневого підходу, який не повною мірою забезпечує сформованість практичних умінь ефективної взаємодії в конфліктних ситуаціях. У цьому контексті актуалізується потреба в науковому осмисленні потенціалу компетентісного та комунікативного підходів у формуванні конфліктологічної культури майбутніх бакалаврів початкової освіти. Нерозв'язаною залишається проблема цілісного поєднання зазначених підходів у процесі професійної підготовки, що зумовлює необхідність пошуку ефективних педагогічних умов, спрямованих на якісну підготовку педагога, здатного конструктивно діяти в конфліктних ситуаціях і забезпечувати партнерську взаємодію всіх учасників освітнього процесу закладу загальної середньої освіти.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів досліджено О. Біляковською, О. Дубасенюк, Т. Молнар, В. Підгурською, О. Савченко, О. Семиног, Л. Хомич, О. Шквир та ін. Специфіку конфліктологічної компетентності та її формування у майбутніх фахівців різних галузей знань розкрито у працях Т. Атрощенко, С. Калаур, В. Ковальчук, І. Козич, Л. Ліхницької, А. Лукашенко, Л. Мухіної, Б. Савчука, І. Холковської та ін. Окремі аспекти конфліктологічної культури стали об'єктом уваги І. Агалець, О. Бартік, О. Гречановської та ін. Незважаючи на значний обсяг досліджень, потенціал компетентісного та

комунікативного підходів у формуванні конфліктологічної культури майбутніх бакалаврів початкової освіти є недостатньо вивченим.

Мета статті – розкрити потенціал компетентісного та комунікативного підходів у формуванні конфліктологічної культури у майбутніх бакалаврів початкової освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасний освітній простір і система соціальних взаємодій характеризуються, на думку науковців, наявністю численних суперечностей і конфліктогенних ситуацій, які нерідко трансформуються у складні, глибокі та тривалі конфлікти. У цьому контексті формування конфліктологічної компетентності постає як необхідний і невід'ємний складник розвитку педагогічної майстерності майбутнього фахівця. Визначальним напрямом її становлення має стати переорієнтація педагогічних зусиль: від акценту на запобіганні та попередженні конфліктів – до формування культури поведінки в конфліктних ситуаціях, а також формування системи ґрунтовних теоретичних знань й практичних умінь і навичок ефективного їх розв'язання. Поділяємо позицію науковців [3, 94] про те, що оскільки конфлікти значною мірою є об'єктивним і неминучим явищем освітнього процесу, пріоритетним завданням стає зменшення їхніх деструктивних проявів та формування в учнів і студентів культури конструктивної взаємодії й продуктивного досвіду врегулювання конфліктів.

Компетентісний підхід у процесі формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів початкових класів має вагомe значення, оскільки “дає можливість фахівцю виконувати посадові обов'язки високопрофесійно, творчо, інноваційно, що є його безперечною перевагою перед іншими традиційними та інноваційними підходами” [5, 140]. Зокрема науковці (В. Стинська, З. Ящишин, І. Кліш) у межах компетентісного підходу виокремлюють два базові поняття: “компетентність”, що розглядається як сукупність особистісних якостей і узагальнених інтелектуальних, професійних, комунікативних, методологічних, світоглядних та інших умінь; і “компетентність” – динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей та інших особистісних якостей, яка визначає здатність особи до успішної соціалізації, здійснення професійної та/або подальшої освітньої діяльності [5, 140].

Компетентність як інтегральна особистісна характеристика фахівця виявляється у здатності

**ПОТЕНЦІАЛ КОМПЕТЕНТІСНОГО ТА КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДІВ
У ФОРМУВАННІ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

розв'язувати як типові, так і нестандартні професійні завдання на основі ефективного використання системи знань, умінь, практичного досвіду, а також засвоєних норм і цінностей. У контексті педагогічної діяльності це означає спроможність учителя результативно виконувати професійні функції та успішно вирішувати завдання навчання й виховання. Компетентний учитель, на думку О. Бакаленко, постає як критично мислячий професіонал із розвиненими прогностичними, комунікативними й організаційними здібностями, високим рівнем емоційної саморегуляції та сформованим гуманістичним світоглядом. Рівень його компетентності зумовлюється активною життєвою позицією, орієнтацією на безперервний професійний розвиток і систематичну самоосвіту [1, 133].

У методичній площині активне використання компетентнісного підходу під час формування конфліктологічної культури у бакалаврів початкової освіти спрямоване на: набуття практичного досвіду конструктивної взаємодії та культурного врегулювання конфліктних ситуацій в освітньому середовищі; формування ключових професійних компетентностей і соціально-професійних ролей учителя як носія культури діалогу, партнерської взаємодії та педагогічної медіації; розвиток практичних умінь аналізувати, попереджати та розв'язувати конфлікти з дотриманням етичних норм, цінностей педагогічної взаємодії та принципів ненасильницького спілкування.

З практичної точки зору впровадження компетентнісного підходу у процес формування конфліктологічної культури майбутніх учителів початкових класів дозволяє: поглибити зв'язок педагогічної освіти з реальними викликами сучасного шкільного середовища та вдосконалити зміст і форми професійної підготовки; сприяти особистісному й професійному становленню студентів у безпечному комунікативному, емоційно сприятливому та ціннісно зорієнтованому освітньому середовищі закладу освіти; вносити зміни в організацію освітнього процесу з метою його відповідності сучасним підходам до формування культури розв'язання конфліктів і педагогічної взаємодії; виявляти соціально-психологічні та педагогічні чинники, що перешкоджають ефективній професійній діяльності вчителя, та на цій основі коригувати освітній процес, формулюючи нові завдання, спрямовані на якісне переосмислення змісту фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів у ЗВО.

Актуальні освітні трансформації зумовлюють також зростання ролі комунікативного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів. Комунікативний підхід, як зазначає О. Кричківська [2], ґрунтується на взаємозв'язку мови та мовленнєвої діяльності, психологічних

механізмах формування й розуміння висловлювань і зосереджується на мові як системі та мовленні як діяльності. Зокрема у баченні авторки метою комунікативного навчання є спрямування освітнього процесу на розвиток практичних умінь володіння мовою як засобом спілкування в різноманітних життєвих ситуаціях відповідно до мети комунікації, що передбачає формування комунікативної компетентності певного рівня [2, 90].

Слід зазначити, що виховний потенціал педагогічного спілкування, насамперед, зумовлюється рівнем комунікативної культури вчителів, яка виступає важливою складовою цілісного педагогічного процесу, а також засобом і необхідною умовою реалізації всіх функцій педагогічної діяльності. Це, своєю чергою, підвищує вимоги до комунікативної підготовки сучасного вчителя, формування в нього здатності налагоджувати конструктивні міжособистісні взаємини, здійснювати діалог, досягати взаєморозуміння, співпрацювати та забезпечувати творчий саморозвиток. Зауважимо, що така підготовка майбутніх учителів має бути спрямована на розвиток комунікативних умінь і особистісних якостей, які забезпечують ефективну та конструктивну взаємодію з іншими суб'єктами освітнього процесу [4, 165]. Поділяємо думку, С. Скворцової та Ю. Вторнікової у тому, що комунікативна культура вчителя характеризується наявністю комунікативного ідеалу, ціннісним ставленням до учнів, знанням норм і правил педагогічного спілкування, а також сформованістю відповідних умінь і якостей. Культура педагогічного спілкування посідає особливе місце у структурі педагогічної майстерності вчителя [4, 165].

Комунікативна культура перебуває у тісному взаємозв'язку з комунікативною компетентністю вчителя початкових класів, виступаючи відповідно ціннісно-нормативним і діяльнісно-результативним рівнями професійного спілкування. Тобто можемо відповідально стверджувати, що комунікативна культура є інтегративним утворенням, що відображає: систему цінностей, установок і педагогічних ідеалів; етичні норми та правила професійного спілкування; загальний стиль взаємодії з учасниками освітнього процесу; гуманістичну спрямованість педагогічної діяльності.

Комунікативна компетентність, своєю чергою, виступає функціональним складником комунікативної культури і виявляється у практичній здатності педагога: ефективно здійснювати педагогічне спілкування; використовувати мовленнєві, соціально-психологічні та поведінкові засоби взаємодії; розв'язувати комунікативні та конфліктні завдання в освітньому середовищі. Відтак, комунікативна компетентність є механізмом реалізації комунікативної культури в конкретних ситуаціях педаго-

**ПОТЕНЦІАЛ КОМПЕТЕНТІСНОГО ТА КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДІВ
У ФОРМУВАННІ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

гічної взаємодії, тоді як комунікативна культура задає ціннісні орієнтири, норми й смисли цього процесу. Формування комунікативної компетентності забезпечує практичне втілення комунікативної культури педагога у професійній діяльності та слугує основою для розвитку конфліктологічної компетентності, необхідної для ефективного розв'язання конфліктних і комунікативних ситуацій в освітньому середовищі.

Комунікативна компетентність розглядається науковцями як цілісне особистісне утворення, яке проявляється у процесі спілкування через здатність особистості актуалізувати й ефективно використовувати набутий комунікативний досвід та індивідуально-психологічні характеристики для досягнення визначеної мети взаємодії. Її підґрунтя становлять комунікативні компетенції, сформовані на основі знань, умінь і навичок, способів здійснення комунікативної діяльності, а також емоційно-ціннісного ставлення до неї. Реалізація комунікативної компетентності відбувається в процесі розв'язання різноманітних комунікативних завдань [4, 22]. Досліджуючи професійно-комунікативну компетентність учителя початкових класів, С. Скворцова та Ю. Вторнікова [4, 30] виокремлюють такі етапи комунікації, як от: виникнення потреби у спілкуванні; орієнтація в цілях і ситуації комунікативної взаємодії, яка співвідноситься з прагматичною та стратегічною компетенціями; орієнтація в особистості співрозмовника, що корелює з компетенціями приєднання, емпатії та контактності; планування змістового наповнення спілкування, яке відповідає предметній і профільній компетенціям; добір конкретних мовних засобів і формулювань, а також визначення способів мовленнєвої та поведінкової взаємодії, що пов'язується з компетенціями у сфері дотримання мовленнєвого етикету, етичною та соціолінгвістичною; контроль результативності спілкування через організацію зворотного зв'язку, що за змістом відповідає перцептивній компетенції; коригування напряму, стилю й методів налагодження продуктивної комунікативної взаємодії.

Отже, провідною умовою ефективної взаємодії учасників освітнього процесу є комунікативна культура та компетентність педагога. Саме рівень сформованості комунікативних умінь і особистісних якостей учителя визначає його здатність налагоджувати конструктивний діалог, досягати взаєморозуміння та співробітництва, у тому числі в конфліктогенних ситуаціях. У цьому контексті комунікативна підготовка майбутніх учителів набуває особливої значущості, оскільки вона безпосередньо пов'язана з формуванням конфліктологічної компетентності та спрямована на мінімізацію деструктивних проявів конфліктів і розвиток культури конструктивної взаємодії в освітньому середовищі.

Б. Савчук та В. Ковальчук рекомендують у процесі формування конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя як складника його професійної майстерності зосередити увагу на розвитку низки ключових особистісних якостей. Насамперед ідеться про емпатію, яку розглядаємо не лише як здатність до співпереживання й співчуття, а й як уміння поставити себе на місце опонента з метою глибшого розуміння, оцінювання та врахування його інтересів, потреб і прагнень. Важливого значення набувають також інтелектуальна та емоційна гнучкість, що виявляються в адекватному реагуванні на нові виклики й непередбачувані обставини, здатності до швидкої адаптації до змінних умов, постійному самоконтролі власних емоцій у конфліктних ситуаціях, умінні оперативно відновлювати емоційний баланс у постконфліктний період, а також у розумінні й урахуванні психоемоційного стану опонента в процесі комунікації [3, 94].

Погоджуємося з авторами, що вагомим складником конфліктологічної компетентності є педагогічний такт як універсальний прояв стилю професійного спілкування вчителя та показник рівня його професійної культури й майстерності, що реалізується через мовлення та поведінку. Він передбачає володіння вміннями добирати доцільні й ефективні способи педагогічного впливу, швидко реагувати на зміну ситуації, адекватно її оцінювати та знаходити оптимальні рішення. Педагогічний такт поєднує здатність зберігати самовладання й урівноваженість із принциповістю та вимогливістю, чуйним ставленням до соціального оточення, скромністю, уникненням пихатості й проявів неповаги до інших.

У нашому баченні не менш важливою є креативність як складник педагогічної майстерності, що передбачає не лише пошук різноманітних шляхів, способів і засобів розв'язання конфліктів, а й відмову від шаблонного мислення, формалізму, консерватизму та бюрократичних підходів. Духовність, відкритість і етичність у їх органічному поєднанні забезпечують високий рівень самоорганізації особистості, щирість почуттів, думок і міжособистісних взаємин, узгодженість морально-етичних норм із вимогами професійної етики та традиціями відповідних соціальних спільнот. Беремо до уваги той факт, що саморефлексія, самоаналіз і саморозвиток синтезують усвідомлене ставлення майбутнього вчителя до власної поведінки в конфліктних ситуаціях та критичне осмислення його ставлення до почуттів, інтересів і прагнень інших учасників взаємодії, що стимулює переосмислення усталених стереотипів, пізнання нового й прагнення до безперервного навчання та самовдосконалення.

Висновки. У результаті теоретичного аналізу встановлено, що формування конфліктологічної

**ПОТЕНЦІАЛ КОМПЕТЕНТІСНОГО ТА КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДІВ
У ФОРМУВАННІ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

культури майбутніх бакалаврів початкової освіти є складним інтегративним процесом, зумовленим сучасними освітніми трансформаціями та зростанням ролі гуманістичних і ціннісно орієнтованих підходів у професійній підготовці майбутнього педагога. Конфліктологічна культура розглядається як сукупність знань про природу й типологію педагогічних конфліктів, ціннісних орієнтацій, етичних норм, комунікативних установок і моделей поведінки, що забезпечують здатність майбутнього вчителя до конструктивної взаємодії, попередження та розв'язання конфліктних ситуацій у шкільному середовищі.

Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх бакалаврів початкової освіти створює методологічні передумови для цілісного поєднання знань, умінь, навичок, способів мислення й цінностей, необхідних для формування конфліктологічної культури. Реалізація цього підходу орієнтує освітній процес закладу вищої освіти на формування практичного досвіду педагогічної взаємодії, якісне виконання професійних ролей, компетентнісний аналіз проблемних ситуацій і вироблення індивідуальних стратегій конструктивного реагування. Дані факти сприяють підвищенню готовності майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах конфліктогенності сучасного освітнього середовища.

Встановлено, що комунікативний підхід виступає важливим інструментом формування конфліктологічної культури, оскільки забезпечує розвиток мовленнєвої, соціально-психологічної та етичної складових професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів. Спрямованість комунікативного навчання на формування культури діалогу, розвиток практичних умінь аргументовано висловлювати позицію, слухати й розуміти співрозмовника, дотримуватися норм педагогічної етики та ненасильницького спілкування.

Усі наведені аргументи створюють належне підґрунтя для ефективної синергії компетентнісного й комунікативного підходів у системі професійної підготовки майбутніх бакалаврів початкової освіти. Вважаємо, що потенціал компетентнісного та комунікативного підходів забезпечує цілісне формування конфліктологічної культури майбутніх бакалаврів початкової освіти шляхом інтеграції знаннєвого, ціннісного та діяльнісного компонентів професійної підготовки, орієнтованої на культуру

діалогу та конструктивну педагогічну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакаленко О.А. Психологічна компетентність як ключова компетентність сучасного фахівця. *Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна*. Вип. 58. 2018. С. 132–138.
2. Кричківська О. Міжкультурна комунікація у системі сучасних підходів. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*, 2007. №5. С. 88–96.
3. Савчук Б., Ковальчук В. Формування конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів як складника педагогічної майстерності. *Нова педагогічна думка*, 2021. №3 (107). С. 91–95.
4. Скворцова С.О., Вторнікова Ю.С. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів: монографія. Одеса: Абрикос Компани, 2013. 290 с.
5. Стинська В.В., Ящишин З.М., Кліщ І.П. Компетентнісний підхід у вищій професійній освіті України. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи, 2021. Вип. 79. Том 2. С. 139–142.

REFERENCES

1. Bakalenko, O.A. (2018). Psyholohichna kompetentnist yak klyuchova kompetentsiya suchasnoho spetsialista [Psychological competence as a key competence of a modern specialist]. *Bulletin of the V. N. Karazin KhNU*. Vol. 58, pp. 132–138. [in Ukrainian].
2. Krychkiivska, O. (2007). Mizhkulturna komunikatsiia u systemi suchasnykh pidkhodiv [Intercultural communication in the system of modern approaches]. Vol. 5, pp.88–96. [in Ukrainian].
3. Savchuk, B. & Kovalchuk, V. (2021). Formuvannia konfliktolohichnoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv yak skladnyka pedahohichnoi maisternosti [Formation of conflictological competence of future teachers as a component of pedagogical mastery]. *Nova pedagogichna dumka*. Vol. 3 (107), pp. 91–95. [in Ukrainian].
4. Skvortsova, S.O. & Vtomikova, Y.S. (2013). Profesiino-komunikativna kompetentnist uchytelia pochatkovykh klasiv [Professional-communicative competence of a primary school teacher]. Odessa, 290 p. [in Ukrainian].
5. Stynska, V.V., Yashchshyn, Z.M. & Klishch, I.P. (2021). Kompetentnisnyi pidkhid u vyshchii profesiinii osviti Ukrainy [Competency-based approach in higher professional education of Ukraine]. *Scientific journal of the National University named after M.P. Dragomanov*. Vol. 2, pp.139–142 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 26.01.2026

Прийнято до друку: 24.02.2026

Опубліковано: 23.03.2026



“Хто навчає інших, той навчається сам”.

Сенека
давньоримський філософ



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

№ 2 (246) лютий 2026

No. 2 (246) February 2026

Головний редактор
Микола Пантюк

Відповідальний редактор
Наталія Примаченко

Макетування та верстка
Ірина Негура

Підписано до друку 20.03.2026 р. Ум. друк. арк. 19,5.
Папір офсетний. Друк офсетний. Наклад 100 прим. Формат 60 x 84 1/8.
Гарнітура Times New Roman.
Віддруковано у друкарні “Посвіт”
82100, Львівська обл., м. Дрогобич, вул. Мазепа, 7