

# Молодь і ринок

ЩОМІСЯЧНИЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 3 (247) березень 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/10.24919/2617-0825.3/247.2026>

## 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*

**Зоріч ВУЧІНА** – *д.пед.н., проф., Університет Чорногорії, Чорногорія*

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

**Ахмет ЙИЛДИРИМ** – *к. пед. наук, Відділ досліджень та розробок, Управління національної освіти провінції Самсун, Туреччина*

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

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

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

**Адреса редакції:** Україна, 82100, Львівська область, Дрогобич, вул. Івана Франка, 24  
Тел. +38 (068) 502-45-49; e-mail: [molodirynok@gmail.com](mailto:molodirynok@gmail.com); веб-сайт: <http://mir.dspu.edu.ua>

Рекомендовано до друку вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету  
(протокол № 4 від 26.03.2026)

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. 3 (247) March 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/10.24919/2617-0825.3/247.2026>

---

## 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*

**Zorić VUČINA** – *Doctor of Pedagogic Sciences, Prof., University of Montenegro, Podgorica, Montenegro*

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

**Ahmet YILDIRIM** – *Ph.D in Pedagogy, Research and Development Unit, Samsun Provincial Directorate of National Education, Samsun, Turkey*

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

**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. 4, 26.03.2026)

---

**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

№ 3 (247) березень 2026

## ЗМІСТ

<b>Леонід Оршанський, Володимир Бондаренко, Галина Мельник</b> Основні виклики технологічної освітньої галузі та можливі шляхи їх подолання.....	7
<b>Світлана Доценко, Світлана Золотухіна</b> Гейміфікація освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти: ретроспективний аналіз та сучасні вектори розвитку.....	13
<b>Ольга Сорока, Андрій Кузишин, Сергій Задворний</b> Тренінг з тайм-менеджменту як інтерактивна технологія підготовки майбутніх фахівців сфери туризму.....	19
<b>Кіра Гнезділова</b> Інструменти штучного інтелекту в підтримці розвитку критичного мислення молодших школярів у Stem-освіті.....	25
<b>Світлана Кушнірук, Ігор Павловський</b> Військово-правова підготовка як складова професійної компетентності майбутнього викладача ЗВО України (на прикладі ОПП “Середня освіта (Захист України)”.....	31
<b>Дмитро Логачов, Наталія Пономарьова</b> Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку.....	38
<b>Сергій Вилков</b> Академічна доброчесність як складник правової компетентності майбутніх викладачів ЗВО України.....	43
<b>Неллі Бондаренко</b> Опанування мистецтва ухвалювати рішення: практичний аспект проблеми.....	50
<b>Світлана Іщенко, Юрій Скібчик</b> Адаптація цифрового навчання для старшокласників технологічного профілю під час війни та енергетичних криз.....	55
<b>Тамара Василюк, Іванна Размолодчикова</b> Трансформація соціальних сервісів у період воєнного стану: інноваційні підходи в роботі соціальних працівників.....	60
<b>Андрій Поцелуйко</b> Інтеграція музичного мистецтва у процесі наукової освіти: теоретичні та практичні аспекти.....	65

<b>Юрій Юрчак, Максим Філіппов</b> Андрагогічні засади інтенсивної топографічної підготовки мобілізованих військовослужбовців Державної прикордонної служби України.....	72
<b>Вікторія Мізюк, Жанна Кожухар, Юлія Силенко</b> Розвиток критичного мислення щодо ШІ у студентів ЗВО як компонент цифрової грамотності та академічної доброчесності.....	79
<b>Марина Вишневіська</b> Розуміння змісту і сутності поняття “суб’єктивація іншомовної підготовки студентів” у сучасній науково-педагогічній літературі.....	87
<b>Володимир Шевченко, Роман Полевик</b> Фахова підготовка майбутніх учителів технологій крізь призму розвитку медіаграмотності.....	93
<b>Ольга Кутняк, Денис Федорович</b> Елементи гейміфікації при вивченні диференціального та інтегрального числення у курсі математичного аналізу.....	98
<b>Олена Василенко</b> Концепція та педагогічні умови формування професійної спрямованості майбутніх фахівців соціономічного профілю у процесі неперервної професійної підготовки.....	103
<b>Сергій Красильников</b> Використання платформи electude у підготовці бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією “Транспорт”.....	108
<b>Ольга Гарбич-Мошора, Андрій Ольшанецький, Юрій Лужко, Владислав Мошора</b> Моделювання та реалізація цифрового освітнього середовища з елементами адаптивного навчання.....	114
<b>Надія Дудник, Олександра Свйонтик, Богдан Кульчицький</b> Використання інноваційних технологій в процесі організації проєктного навчання.....	119
<b>Ганна Жила</b> Професійне вигорання викладачів ЗВО: причини та профілактика.....	124
<b>Ірина Данильченко, Ігор Загородній</b> Визначення критеріїв і показників сформованості соціальногромадянської компетентності в дітей старшого дошкільного віку.....	128
<b>Назарій Науменко, Дмитро Замишляєв, Владислав Довгань</b> Характеристика компонентів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи в умовах змішаного навчання.....	133
<b>Сергій Винничук</b> Характеристика структурних компонентів рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти.....	138
<b>Володимир Лобков</b> Рецепція новітніх індоевропейських студій у контексті формування національної самосвідомості студентів: від міфу про вершника до етики благодаті.....	144

# Youth & market

No. 3 (247) March 2026

## CONTENTS

<b>Leonid Orshanskyi, Volodymyr Bondarenko, Halyna Melnyk</b> Major challenges facing the technological education sector and possible ways to overcome them.....	7
<b>Svitlana Dotsenko, Svitlana Zolotukhina</b> Gamification of the educational process in general secondary schools: a retrospective analysis and current development vectors.....	13
<b>Olga Soroka, Andrii Kuzyshyn, Sergii Zadvornyi</b> Time management training as an interactive technology for the training of future specialists in the field of tourism.....	19
<b>Kira Hnezdilova</b> AI tools in supporting the development of critical thinking in primary school students within STEM education.....	25
<b>Svitlana Kushniruk, Ihor Pavlovskyi</b> Military and legal training as a component of the professional competence of future university teachers in Ukraine (on the example of the OPP “Secondary education (Defense of Ukraine)”.....	31
<b>Dmytro Lohachov, Nataliia Ponomarova</b> Pedagogical conditions for the formation of future teachers’ readiness for professional self-development.....	38
<b>Serhiy Vilkov</b> Academic integrity as a component of the legal competence of future university teachers in Ukraine.....	43
<b>Nelly Bondarenko</b> Mastering the art of decision-making: the practical aspect of the problem.....	50
<b>Svitlana Ishchenko, Yuriy Skibchuk</b> Adaptation of digital learning for senior students of technological profile during war and energy crises.....	55
<b>Tamara Vasyliuk, Ivanna Razmolodchukova</b> Transformation of social services during martial law: innovative approaches in the work of social workers.....	60
<b>Andriy Potseluiko</b> Integration of musical art in the process of scientific education: theoretical and practical aspects.....	65

<b>Yuriy Yurchak, Maksym Filippov</b> Andragogical basis of intensive topographical training of mobilized military personnel of the State Border Service of Ukraine.....	72
<b>Viktoriia Miziuk, Zhanna Kozhukhar, Yuliia Sylenko</b> Developing critical thinking about AI among higher education students as a component of digital literacy and academic integrity.....	79
<b>Maryna Vyshnevskva</b> Understanding the meaning and essence of the concept of “agency in students’ foreign language training” in contemporary educational research.....	87
<b>Volodymyr Shevchenko, Roman Polevyk</b> Professional training of future technology teachers through the prism of media literacy development.....	93
<b>Olha Kutnyak, Denys Fedorovych</b> Elements of gamification in the study of differential and integral calculus in the course of mathematical analysis.....	98
<b>Olena Vasylenko</b> Concept and pedagogical conditions of formation of professional orientation of future specialists of socionomic profile in the process of continuous professional training.....	103
<b>Serhii Krasylnykov</b> Use of the electude platform in the training of bachelor of vocational education in the “Transport” major.....	108
<b>Olha Garbych-Moshora, Andriy Olshanetskyi, Yurii Luzhko, Vladyslav Moshora</b> Modeling and implementation of a digital educational environment with elements of adaptive learning.....	114
<b>Nadiia Dudnyk, Oleksandra Sviontyk, Bogdan Kulchytskyi</b> Use of innovative technologies in the process of organising projectbased learning.....	119
<b>Ganna Zhyla</b> Professional burnout of higher educational teachers: causes and prevention.....	124
<b>Iryna Danylchenko, Ihor Zagorodnii</b> Identification of criteria and indicators of the formation of older preschool children’s socio-civic competence.....	128
<b>Nazarrii Naumenko, Dmytro Zamishlyayev, Vladyslav Dovhan</b> Characteristics of the components of future music teachers’ readiness to work in blended learning environments.....	133
<b>Serhiy Vynnychuk</b> Characteristics of structural components of reflective competence of higher education students.....	138
<b>Volodymyr Lobkov</b> Reception of the latest indo-european studies in the context of forming students’ national self-awareness: from the myth of the rider to the ethics of grace.....	144

## ОСНОВНІ ВИКЛИКИ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ТА МОЖЛИВІ ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

УДК 373.016:62/64

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351578>

**Леонід Оршанський**, доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри технологічної та професійної освіти  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9197-2953>

**Володимир Бондаренко**, доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри теорії і практики технологічної та професійної освіти  
ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0495-9756>

**Галина Мельник**, кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри технологічної та професійної освіти  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2431-2423>

### ОСНОВНІ ВИКЛИКИ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ТА МОЖЛИВІ ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

У статті здійснено комплексний аналіз сучасного стану технологічної освітньої галузі в системі загальної середньої освіти в умовах динамічних соціально-економічних і науково-технічних змін. Акцентовано увагу на ключових викликах, що зумовлюють зниження ефективності технологічної освіти, зокрема на розриві між змістом навчання та реальними технологічними процесами, недостатньому рівні матеріально-технічного й кадрового забезпечення, формалізації компетентнісного підходу, застарілому навчальному контенті, низькій мотивації здобувачів освіти, проблемах оцінювання навчальних досягнень і збереженні гендерних стереотипів у навчальному процесі.

Проаналізовано наукові напрацювання українських учених-педагогів, які заклали теоретико-методологічні основи розвитку технологічної освіти, а також окреслено внесок сучасних дослідників у модернізацію змісту й форм навчання. Показано, що попри наявність оновлених державних стандартів та модельних навчальних програм, практична реалізація потенціалу шкільного предмета “Технології” часто ускладнюється об’єктивними й суб’єктивними чинниками освітнього середовища.

Обґрунтовано, що реалізація запропонованих стратегій сприятиме підвищенню якості технологічної освіти, формуванню цілісної технологічної культури, розвитку професійної та цифрової компетентності здобувачів освіти, а також забезпеченню конкурентоспроможності технологічної освітньої галузі в національному й міжнародному освітньому просторі.

**Ключові слова:** технологічна освітня галузь; навчальний предмет “Технології”; технічне мислення; технологічна компетентність; креативність; освітній процес; освітнє середовище; заклад середньої загальної освіти.

**Табл. 1. Літ. 8.**

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

**Volodymyr Bondarenko**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,  
Head of the Theory and Practice of Technological and Vocational Education Department,  
Donbas State Pedagogical University  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0495-9756>

**Halyna Melnyk**, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,  
Associate Professor of the Technological and Professional Education Department,  
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2431-2423>

### MAJOR CHALLENGES FACING THE TECHNOLOGICAL EDUCATION SECTOR AND POSSIBLE WAYS TO OVERCOME THEM

The article provides a comprehensive analysis of the current state of technological education in the general secondary education system in the context of dynamic socio-economic and scientific and technical changes. It focuses on the key challenges that reduce the effectiveness of technological education, in particular, the gap between the content of education and real technological processes, insufficient material, technical, and human resources, formalisation of the competence-based approach, outdated educational content, low motivation of students, problems in assessing educational achievements, and the preservation of gender stereotypes in the educational process.

## ОСНОВНІ ВИКЛИКИ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ТА МОЖЛИВІ ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

*The scientific achievements of Ukrainian educators who laid the theoretical and methodological foundations for the development of technological education are analysed, and the contribution of contemporary researchers to the modernisation of educational content and forms is outlined. It is shown that despite the existence of updated state standards and model curricula, the practical implementation of the potential of the school subject "Technology" is often complicated by objective and subjective factors of the educational environment.*

*Based on the generalisation of theoretical provisions and analysis of educational practice, the main problematic aspects of the technological education sector have been systematised, and possible ways to overcome them have been proposed. These include updating the content of education based on a modular principle, integrating modern digital, engineering, and manufacturing technologies, developing project-based technological activities, creating inter-school resource centres, improving the system of professional development for technology teachers, introducing criteria-based assessment, gender-sensitive educational practices, etc.*

*It is argued that the implementation of the proposed strategies will contribute to improving the quality of technological education, forming a holistic technological culture, developing the professional and digital competence of students, and ensuring the competitiveness of the technological education sector in the national and international educational space.*

**Keywords:** technological education sector; subject "Technology"; technical thinking; technological competence; creativity; educational process; educational environment; secondary general education institution.

**П**остановка проблеми. Сучасна технологічна освіта перебуває на перехресті значних трансформацій, зумовлених швидким розвитком цифрових технологій, зміною потреб ринку праці, економічних і соціально-культурних очікувань суспільства. Незважаючи на наявні досягнення у формуванні Державних стандартів базової та профільної середньої освіти [1; 2] та інноваційних методичних підходів, технологічна освітня галузь стикається з низкою ключових викликів, що негативно впливають на ефективність підготовки здобувачів освіти. Серед них – недостатня інтеграція сучасних цифрових і виробничих технологій в освітній процес, обмеженість ресурсного та кадрового забезпечення, невідповідність змісту навчання реальним професійним компетентностям, низька готовність вчителів технологій до застосування інноваційних методів навчання тощо.

Ці проблеми потребують системного наукового осмислення та розробки ефективних стратегій їх подолання, що передбачає не лише модернізацію модельних навчальних програм і методик, а й створення умов для підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, активного використання сучасних технологічних ресурсів і впровадження міждисциплінарних підходів. Усунення зазначених викликів має вирішальне значення для забезпечення конкурентоспроможності технологічної освіти, розвитку високого рівня професійної та цифрової компетентності здобувачів освіти, а також для ефективної інтеграції цієї галузі у міжнародний освітній простір.

Відтак актуальність дослідження полягає у необхідності системного аналізу основних викликів технологічної освітньої галузі та визначення можливих шляхів їх подолання, що сприятиме підвищенню якості освітнього процесу та відповідності підготовки здобувачів сучасним соціально-економічним і науково-технічним вимогам.

Розробка концептуальних засад технологічної освітньої галузі у різні історичні періоди перебу-

вала в центрі наукових зацікавлень відомих українських учених-педагогів, серед яких слід виокремити Д. Тхоржевського, В. Мадзігона, В. Сидоренка, О. Коберника, М. Корця, Г. Левченка, М. Тищенко, В. Юрженка та ін. Вони обґрунтовували роль трудового навчання та виховання у системі середньої освіти, досліджували методологічні та методичні підходи до формування технічного мислення та технологічних компетентностей учнів, визначали шляхи комплексної інтеграції теоретичних знань і практичних умінь в освітній процес тощо. Наукові здобутки зазначених учених стали не лише історичною основою, а справжнім фундаментом теоретико-методологічного забезпечення сучасної технологічної освіти в Україні: 1) формування змісту технологічної освіти як інтегрованого навчального напрямку, що об'єднує практичні дії з теоретичними знаннями; 2) методика проєктно-технологічної діяльності як базова форма організації навчання; 3) розвиток технічного мислення як ключова мета технологічної освіти; 4) компетентнісний підхід – від формального засвоєння знань до розвитку здатності застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях; 5) інноваційність та адаптивність – принципи, що стають ключовими в умовах цифрових трансформацій освіти. Ці наукові здобутки заклали підґрунтя для подальшого розвитку технологічної освітньої галузі та заклали підґрунтя сучасних підходів до організації педагогічної діяльності у галузі технологій.

Нова плеяда вчених (І. Андрощук, В. Бурдун, І. Гевко, Д. Кільдеров, В. Курок, М. Курач, Л. Оршанський, В. Стещенко, А. Тарара, А. Терещук, В. Титаренко, С. Ткачук, В. Туташинський, А. Цина, Л. Чистякова та ін.) послідовно й обґрунтовано продовжила ідеї та наукові традиції попередніх поколінь дослідників, суттєво розширивши концептуальні, методологічні та практичні засади розвитку технологічної освітньої галузі. У працях зазначених учених акцентовано увагу на переосмисленні змісту технологічної освіти в контексті компетент-

нісного підходу, інтеграції проектно-технологічної діяльності, STEM-освіти, цифрових технологій та дизайн-освіти, а також на посиленні практичної та профорієнтаційної спрямованості освітнього процесу.

Дослідники зосередилися на розробленні сучасних педагогічних технологій навчання, удосконаленні методики викладання шкільного предмета “Технології”, формуванні технологічної, підприємницької та креативної компетентностей учнів, розвитку їх здатності до самостійного проектування, інноваційного мислення й міждисциплінарної інтеграції знань. Вагомим є також їхній внесок у наукове обґрунтування підготовки вчителя технологій нового покоління, здатного ефективно діяти в умовах цифровізації освіти, оновлення державних стандартів і зростання вимог до якості освітнього процесу.

Однак, незважаючи на значний науковий та практичний внесок попередніх поколінь педагогів і сучасних дослідників, технологічна освітня галузь продовжує стикатися з низкою системних проблем, що ускладнюють її ефективний розвиток.

**Метою статті** є системний аналіз ключових проблем технологічної освіти, визначення чинників, що обмежують ефективність її розвитку, та обґрунтування можливих шляхів їх подолання з метою підвищення якості освітнього процесу і формування технологічно компетентних здобувачів освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Технологічна освітня галузь посідає провідне місце в системі загальної середньої освіти, оскільки спрямована на підготовку учнів до повноцінного життя та професійної самореалізації в умовах динамічного науково-технічного прогресу [7]. З іншого боку, шкільний предмет “Технології” виступає “важливим засобом розвитку творчого й технічного мислення, формування практичних навичок, а також виховання відповідального та свідомого ставлення до праці, її результатів” [6, 46].

Уроки технологій передовсім сприяють формуванню практичних навичок, необхідних у повсякденному житті, зокрема вмінь планувати власну діяльність, раціонально використовувати інструменти й матеріали, дотримуватися правил безпечної праці та організувати робоче місце. “Учні навчаються не лише виконувати конкретні практичні завдання, а й усвідомлювати технологічні процеси, що лежать в основі створення виробів і продуктів” [8, 287]. Водночас, на нашу думку, визначальною роллю цього предмета є розвиток технічного мислення та креативності, що реалізується через генерування ідей, пошук нестандартних рішень, інтеграцію знань з різних навчальних дис-

циплін тощо. Окрім цього, предмет “Технології” має значний профорієнтаційний потенціал, оскільки знайомить учнів із різноманітними галузями виробництва, дизайну, інженерії, ІТ-сфери та сервісних професій. Це створює умови для свідомого вибору майбутнього професійного шляху з урахуванням власних інтересів і здібностей. Не менш важливим є й виховний аспект технологічної освіти, який полягає у формуванні поваги до праці, відповідальності за результат діяльності, економного та екологічно свідомого використання ресурсів. У процесі навчання учні також набувають досвіду командної роботи, навичок планування часу та вміння доводити розпочату справу до завершення.

Чи виконує технологічна освітня галузь ці завдання? Загалом так, технологічна освітня галузь здатна виконувати окреслені завдання, однак ефективність їх реалізації значною мірою залежить від низки умов. З одного боку, зміст модульних навчальних програм шкільного предмету “Технології” [4] і концептуальні зачати розвитку технологічної освітньої галузі [3; 5] зорієнтовані на формування практичних умінь, розвиток технічного та креативного мислення, профорієнтацію й виховання ціннісного ставлення до праці, а проектно-технологічна діяльність, міжпредметна інтеграція та практична спрямованість навчання створюють необхідні передумови для досягнення цих цілей. З іншого, – реалізація потенціалу технологічної галузі часто стикається з об’єктивними труднощами, з-поміж яких: обмежена кількість навчальних годин, застаріла матеріально-технічна база, нестача сучасного обладнання та цифрових ресурсів, потреба в підвищенні кваліфікації педагогів відповідно до вимог сучасних технологій та ін.

Таким чином, можна стверджувати, що технологічна освітня галузь переважно реалізує свої завдання на концептуальному рівні, однак у практичній площині часто не забезпечує формування цілісної технологічної культури школярів, обмежуючись відтворенням окремих трудових дій без системного усвідомлення технологій як важливого складника сучасного світу. Водночас ефективність реалізації її потенціалу значною мірою залежить від умов освітнього середовища, підтримки з боку держави, громади та закладу освіти, а також рівня професійної готовності вчителя технологій до впровадження інноваційних педагогічних підходів. У таблиці 1 узагальнено основні проблемні аспекти технологічної освітньої галузі та запропоновано можливі стратегії їхнього подолання, що дозволяє систематизувати чинники, які впливають на розвиток галузі, та окреслити шляхи підвищення ефективності освітнього процесу.

**ОСНОВНІ ВИКЛИКИ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ТА МОЖЛИВІ ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ**

*Таблиця 1*

**Проблемні аспекти технологічної освітньої галузі та можливі шляхи їх подолання**

№ з/п	Проблема	Можливі шляхи подолання
1.	<i>Розрив між освітою та реальними технологічними процесами:</i> зумовлений стрімким розвитком ІТ-сфери, автоматизації й інженерії на тлі повільного оновлення змісту освітніх програм. У результаті учні нерідко опановують застарілі підходи, які мають обмежену практичну цінність і є малозастосовними поза межами шкільного навчання.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Модульний принцип програм: оновлення не всього предмету, а окремих модулів раз на 1–2 роки.</li> <li>2. Включення реальних життєвих кейсів (як працюють технології в побуті: доставка, банкінг, енергоощадність, smart-пристрої).</li> <li>3. Співпраця шкіл з локальним бізнесом, ІТ-компаніями, професійними і фаховими коледжами (екскурсії, гостьові заняття, майстер-класи та ін.).</li> <li>4. Акцент не на конкретну технологію, а на універсальні технологічні принципи: цілеспрямованість, алгоритмічність, проектування, стандартизація, контроль, корекція, безпека, повторюваність, інноваційність, екологічність тощо.</li> </ol>
2.	<i>Недостатній рівень матеріально-технічного забезпечення:</i> дефіцит сучасного обладнання, зокрема 3D-принтерів, засобів робототехніки, цифрових інструментів та іншого інноваційного устаткування, що обмежує можливості впровадження сучасних технологій в освітній процес. <i>Територіальна нерівність у доступі до якісної технологічної освіти міськими та сільськими школами:</i> значні диспропорції в матеріально-технічному забезпеченні, кадровому потенціалі та доступі до сучасних освітніх ресурсів.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Створення у кожній громаді опорних МРЦ (міжшкільних ресурсних центрів технологій та STEM-освіти) і техназіумів (профільна школа технологічного напрямку) для централізованого доступу до сучасного обладнання та навчальних ресурсів.</li> <li>2. Активне використання безкоштовних цифрових освітніх ресурсів для забезпечення сучасного освітнього процесу.</li> <li>3. Отримання державних і громадських мікрогрантів, наприклад, на придбання декількох одиниць спеціалізованого обладнання.</li> <li>4. Реалізація навчальних проєктів, що не потребують дорогих ресурсів.</li> </ol>
3.	Дефіцит кваліфікованих педагогів: низька мотивація часто зумовлена перевантаженням або, навпаки, недостатнім навантаженням, високим рівнем бюрократизації, низькою оплатою праці та обмеженим доступом до курсів підвищення кваліфікації саме у сфері сучасних технологій, що значно ускладнює впровадження новітніх методів і підходів в освітній процес.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Короткотермінове практичне навчання (20–30 годин) як альтернативу традиційним формальним курсам підвищення кваліфікації, з акцентом на сучасні технології та STEM-підходи.</li> <li>2. Створення спільнот учителів технологій для обміну готовими проєктами, ідеями, методичними напрацюваннями.</li> <li>3. Впровадження матеріальних і нематеріальних стимулів: доплати за отримані сертифікати, визнання професійних досягнень через конкурси, публікації, нагороди за успіхи учнів тощо.</li> </ol>
4.	<i>Формалізація компетентнісного підходу:</i> проєктно-технологічна діяльність використовується радше як процедурна форма навчання. Незважаючи на проголошену мету розвитку soft skills (комунікація, командна робота, критичне мислення) та hard skills (технологічні й практичні вміння), оцінювання здебільшого обмежується перевіркою факту виготовлення виробу, що не дозволяє адекватно визначити рівень сформованих компетентностей учнів.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Визначення чітких критеріїв оцінювання процесу виконання навчального проєкту, а не лише готового виробу, для адекватної оцінки компетентностей учнів.</li> <li>2. Встановлення та обов'язкове дотримання етапів проєктно-технологічної діяльності: формулювання ідеї → розробка проєкту → відбір технологій → практична реалізація → рефлексія над результатами.</li> <li>3. Інтеграція методів самооцінювання та взаємооцінювання учнів для розвитку рефлексивних і колективних навичок.</li> <li>4. Стимулювання різноманітності рішень однієї проблеми замість стандартизованих “однакових виробів”, що сприяє розвитку креативності, формує здатність до генерації нових ідей і застосування різних підходів у практичній діяльності.</li> </ol>

**ОСНОВНІ ВИКЛИКИ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ТА МОЖЛИВІ ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ**

*Продовження таблиці 1*

№ з/п	Проблема	Можливі шляхи подолання
5.	<p><i>Розмитість змісту шкільного предмету “Технології”</i>: спостерігається різне тлумачення предмету в різних школах та окремими педагогами, що призводить до нечіткого уявлення про його ключові напрями: трудова підготовка, дизайн, інженерія, підприємництво чи інформаційні технології. Така неоднорідність у трактуванні змісту предмету ускладнює формування цілісної технологічної компетентності учнів.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Чітке визначення предмету як інтегрованого, що охоплює дизайн, інженерію, цифрові інструменти та побутові технології, забезпечуючи комплексне формування технологічної компетентності учнів.</li> <li>2. Запровадження обов’язкового змістового ядра та варіативних модулів, що дозволяє поєднувати стандартизовані знання з індивідуальними освітніми траєкторіями.</li> <li>3. Надання методичних рекомендацій з конкретними прикладами реалізації, замість загальних формулювань, для підвищення практичної ефективності навчання.</li> <li>4. Уніфіковане бачення предмету на рівні державного стандарту, що забезпечує єдність тлумачення його змісту в усіх закладах загальної середньої освіти.</li> </ol>
6.	<p><i>Застарілий навчальний контент</i>: модельні програми предмету “Технології” здебільшого зорієнтовані на традиційні види ручної праці, водночас недостатньо уваги приділяється сучасним цифровим технологіям, дизайн-мисленню, інженерному підходу, екологічній та підприємницькій складовим освіти, що знижує актуальність технологічної освіти.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Розгляд ручної праці не як самоцілі, а інструменту для реалізації технологічних завдань та формування практичних навичок.</li> <li>2. Інтеграція сучасних тем у навчальний предмет: основи цифрового проєктування, дизайн-мислення, інженерний цикл, екологічна відповідальність та основи підприємництва.</li> <li>3. Регулярний перегляд та оновлення підручників і навчальних матеріалів; п’ятирічний інтервал між оновленнями вважається надмірним для забезпечення актуальності змісту.</li> </ol>
7.	<p><i>Гендерні стереотипи</i>: у сучасному освітньому процесі продовжує спостерігатися диференціація навчальної діяльності за статевою ознакою, коли окремі завдання та напрями роботи формулюються як “технічні види праці” або “обслуговуючі види”. Такий підхід обмежує можливості учнів у виборі діяльності та формуванні індивідуальних інтересів, зменшує різноманітність освоюваних технологічних компетентностей і перешкоджає досягненню гендерної рівності в освітньому середовищі.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Повна ліквідація будь-якого поділу навчальних завдань за статевою ознакою.</li> <li>2. Забезпечення свободи вибору проєктів та навчальних завдань для всіх учнів незалежно від статі.</li> <li>3. Інтеграція прикладів успішних фахівців обох статей у різних технологічних сферах із метою формування позитивних моделей професійної реалізації.</li> <li>4. Підготовка педагогів до гендерно чутливого викладання та впровадження інклюзивних практик в освітній процес.</li> </ol>
8.	<p><i>Низька мотивація учнів у технологічній освіті</i>: зумовлена відсутністю очевидного практичного значення навчального контенту з професійною діяльністю та реальними життєвими ситуаціями. У результаті учні не сприймають предмет “Технології” як актуальний та корисний, що негативно впливає на формування їх технологічних компетентностей і готовності застосовувати набуті знання на практиці.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Реалізація проєктів, орієнтованих на розв’язання актуальних проблем школи або громади, з метою підвищення практичної значущості навчальної діяльності.</li> <li>2. Демонстрація зв’язку навчальних завдань із професійною практикою, включно з прикладами застосування знань і вмінь у реальних професіях.</li> <li>3. Організація командної роботи з можливістю вибору ролей для розвитку колективних компетентностей та навичок співпраці.</li> <li>4. Публічний захист проєктів через ярмарки, виставки та шкільні стартап-дні, що сприяє формуванню презентаційних та комунікативних компетентностей.</li> </ol>

## ОСНОВНІ ВИКЛИКИ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ТА МОЖЛИВІ ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Продовження таблиці 1

№ з/п	Проблема	Можливі шляхи подолання
9.	<i>Проблеми оцінювання:</i> полягають у фокусі на кінцевому продукті замість оцінювання процесу мислення, командної роботи, креативності та здатності розв'язувати проблеми.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Впровадження критеріального оцінювання для чіткого та прозорого визначення рівня сформованих компетентностей учнів.</li> <li>2. Оцінювання не лише кінцевого продукту, а й процесу, ідей, командної співпраці та рефлексії, що забезпечує комплексний підхід до вимірювання навчальних досягнень.</li> <li>3. Використання учнівського портфоліо як інструмента документування та демонстрації прогресу, творчих досягнень та практичних навичок.</li> <li>4. Зменшення акценту на бальні оцінки та збільшення ролі розгорнутого зворотного зв'язку для стимулювання навчання та розвитку компетентностей.</li> </ol>

**Висновки.** Сучасна технологічна освіта перебуває у стані глибоких трансформацій, зумовлених стрімким розвитком цифрових технологій, зміною потреб ринку праці та соціально-культурних очікувань. Технологічна освіта має значний потенціал для формування практичних умінь, розвитку технічного мислення, креативності, профорієнтації та виховання ціннісного ставлення до праці, однак ефективність реалізації цих завдань залежить від рівня матеріально-технічного забезпечення шкіл, кваліфікації педагогів, застосування сучасних технологій та методів навчання, а також інтеграції міжпредметних і проєктно-технологічних підходів. Проведений аналіз проблемних аспектів технологічної освіти дозволив систематизувати основні перепони розвитку цієї освітньої галузі, а також запропонувати комплексні заходи щодо подолання зазначених викликів. Системне впровадження зазначених стратегій є необхідною умовою підвищення ефективності технологічної освіти, формування технологічної компетентності учнів, розвитку їх професійної та цифрової готовності, а також інтеграції освітньої галузі у національний і міжнародний освітній простір.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова Кабінету міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyakipitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
2. Державний стандарт профільної середньої освіти: Постанова Кабінету міністрів України від 25 липня 2024 р. № 851. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text>
3. Концептуальні засади технологічної освітньої галузі. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/novyny-posylannia/konceptualni-zasadi-tekhnologicnoyi-osvitnoyi-galuzi.pdf>
4. Модельні навчальні програми. Технології (5–6 та 7–9 класи). URL: <https://imzo.gov.ua/model-ni-navchal-ni-prohramy/tekhnologichna-osvitnia-haluz/>

5. Оршанський Л.В., Павловський Ю.В., Попович В.Д., Кузьмич Д.В. Концептуальні засади розвитку технологічної освітньої галузі. *Молодь і ринок*. 2025. №4 (236). С. 31–37. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.329069>
6. Стешенко В.В. Теоретико-методичні засади фахової підготовки майбутнього вчителя трудового навчання в умовах ступеневої освіти: монографія. Слов'янськ: СДПУ, 2004. 188 с.
7. Туташинський В. І. Навчально-методичне забезпечення адаптаційного циклу технологічної освіти в гімназіях України. *Проблеми сучасного підручника*. 2021. Вип. 26. С. 252–261. URL: [http://ipvid.org.ua/vypusk-26/Storinky\\_2021\\_26/Vasyly%20Tutashynskiyi.htm](http://ipvid.org.ua/vypusk-26/Storinky_2021_26/Vasyly%20Tutashynskiyi.htm)
8. Юрженко В.В. Методологічні підходи до визначення структури й змісту освітньої галузі “Технологія” в основній школі: монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. 409 с.

### REFERENCES

1. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [State standard of basic secondary education]. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated September 30, 2020 No. 898. Available at: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyakipitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> [in Ukrainian].
2. Derzhavnyi standart profilnoi serednoi osvity [State standard of profile secondary education]. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated July 25, 2024 No. 851. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
3. Kontseptualni zasady tekhnologichnoi osvitnoi haluzi [Conceptual foundations of the technological education sector]. Available at: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/novyny-posylannia/konceptualni-zasadi-tekhnologicnoyi-osvitnoyi-galuzi.pdf> [in Ukrainian].
4. Modelni navchalni prohramy. Tekhnolohii (5–6 ta 7–9 klasy) [Model curricula. Technology (grades 5–6 and 7–9)]. Available at: <https://imzo.gov.ua/model-ni-navchal-ni-prohramy/tekhnologichna-osvitnia-haluz/> [in Ukrainian].
5. Orshanskyi, L.V., Pavlovskiy, Yu.V., Popovych, V.D. & Kuzmich, D.V. (2025). Kontseptualni zasady rozvytku tekhnologichnoi osvitnoi haluzi [Conceptual foundations for the development of the technological education sector]. *Youth &*

## ГЕЙМІФІКАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА СУЧАСНІ ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ

market, No. 4 (236). pp. 31–37. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.329069> [in Ukrainian].

6. Steshenko, V.V. (2004). Teoretyko-metodychni zasady fakhovoi pidhotovky maibutnoho vchytelia trudovoho navchannia v umovakh stupenevoi osvity [Theoretical and methodological foundations of professional training of future teachers of labour education in the context of multi-level education]. Sloviansk, 188 p. [in Ukrainian].

7. Tutashynskyi, V.I. (2021). Navchalno-metodychne zabezpechennia adaptatsiinoho tsyklu tekhnolohichnoi osvity v himnaziakh Ukrainy [Educational and methodological support for the adaptation cycle of technological education in gymnasiums of Ukraine]. *Problems of the modern textbook*

Vol. 26. pp. 252–261. Available at: [http://ipvid.org.ua/vypusk-26/Storinky\\_2021\\_26/Vasyi%20Tutashynskyi.htm](http://ipvid.org.ua/vypusk-26/Storinky_2021_26/Vasyi%20Tutashynskyi.htm). [in Ukrainian].

8. Yurzhenko, V.V. (2014). Metodolohichni pidkhody do vyznachennia struktury y zmistu osvitnoi haluzi “Tekhnolohiia” v osnovnii shkoli [Methodological approaches to determining the structure and content of the educational field “Technology” in basic school]. Kyiv, 409 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 04.02.2026

Прийнято до друку: 20.03.2026

Опубліковано: 14.04.2026

УДК 377:004:159.955.5

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.352213>

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

**Світлана Золотухіна**, доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри початкової і професійної освіти  
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3535-5974>

## ГЕЙМІФІКАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА СУЧАСНІ ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ

У статті досліджено генезис та визначено ключові вектори розвитку гейміфікації в системі загальної середньої освіти. Встановлено, що сучасні цифрові інструменти та гейміфіковані платформи (ClassDojo, Kahoot!, Minecraft Education) виступають ефективним середовищем для стимулювання внутрішньої мотивації, активності та побудови персоналізованих траєкторій навчання здобувачів освіти відповідно до їхніх вікових особливостей. Проведено комплексний ретроспективний аналіз етапів становлення гейміфікації, який засвідчив трансформацію ігрових практик від епізодичних дидактичних методів до складних цифрових екосистем. Наголошено на стратегічній важливості модернізації освітнього процесу через імплементацію концепції “Нової української школи” та перехід педагога до нової професійної ролі – архітектора освітнього середовища в умовах глобальної цифровізації.

**Ключові слова:** гейміфікація; історія гейміфікації; початкова освіта; загальна середня освіта; профільна середня освіта; Нова українська школа (НУШ); цифрові платформи; мотивація; освітнє середовище; цифровізація.

**Лім. 15.**

**Svitlana Dotsenko**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,  
Head of the Distance Learning Technologies and  
Digital Didactics in Preschool Education Department,  
Kharkiv Hryhoriy Skovoroda National Pedagogical University  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4501-9130>  
**Svitlana Zolotukhina**, Doctor of Sciences (Pedagogy),  
Professor of the Primary and Professional Education Department,  
Kharkiv Hryhoriy Skovoroda National Pedagogical University  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3535-5974>

## GAMIFICATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN GENERAL SECONDARY SCHOOLS: A RETROSPECTIVE ANALYSIS AND CURRENT DEVELOPMENT VECTORS

The article provides a thorough study of the genesis and scientifically substantiates the key vectors of gamification development as a leading innovative technology in the system of general secondary education in Ukraine. The authors conducted a comprehensive retrospective analysis of the stages of gamification formation: from the initial empirical prototyping and the use of game attributes in the scout movement to modern digital transformation and the synergy of game mechanics with intelligent learning management systems (LMS). Special attention is paid to the continuity of national pedagogical traditions, in

*particular, the philosophical understanding of play as the foundation of cognition in the works of A. Makarenko and V. Sukhomlynskiy, which became the conceptual basis for the modern didactic integration of game practices.*

*During the study, it was found that the use of interactive digital tools and specialized gamified platforms (ClassDojo, Matific, Kahoot!, Minecraft: Education Edition, Classtime) acts as an effective mechanism for bridging the gap between static educational content and the dynamic cognitive profiles of modern students. The necessity of differentiating game mechanics in accordance with the age psychology of learners is proven: from visual and emotional reinforcement in primary school to mechanics of social interaction in middle school and complex professionally oriented simulations in the senior profile stage.*

*The transformation of the teacher's professional role is substantiated, which, in the context of digitalization, shifts from reproductive knowledge translation to the functions of an "architect of the educational environment" capable of designing complex motivational ecosystems. Three strategic vectors of the industry development are identified: strategic-conceptual (implementation of the "New Ukrainian School" principles through the de-standardization of learning), technological-digital (integration of STEM, 3D modeling, and VR/AR technologies), and theoretical-methodological, which involves overcoming the gap between spontaneous practice and scientific verification of gamification's long-term effects. The work emphasizes that systemic gamification is a cross-cutting educational strategy capable of providing sustainable intrinsic motivation and high student engagement in the challenging conditions of blended learning.*

**Keywords:** gamification; history of gamification; primary education; general secondary education; profile secondary education; New Ukrainian School (NUS); digital platforms; motivation; architect of the educational environment; digitalization; game mechanics.

**П**остановка проблеми. Адаптація системи закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) до викликів високотехнологічного цифрового суспільства потребує переходу від пасивних моделей засвоєння знань до динамічних інноваційних стратегій. Ключовою суперечністю сучасної дидактики є невідповідність між традиційною архітектонікою змісту освіти та трансформаційними змінами у психофізіологічних механізмах сприйняття інформації сучасних здобувачів освіти. Гейміфікація освітнього процесу виступає ефективним механізмом подолання цього розриву та забезпечує високий рівень мотивації через задоволення базових психологічних потреб учнів. Наукова проблема полягає у необхідності теоретичного обґрунтування та практичного структурування процесу гейміфікації як ефективного інструментарію, що базується на тривалому досвіді розвитку ігрових технологій навчання відповідно векторам цифрової освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема гейміфікації є предметом активних дискусій у світовій та вітчизняній педагогіці. Аналіз наукової літератури вітчизняних та закордонних дослідників свідчить про багатоаспектність цієї проблеми. Сучасний стан розроблення проблеми гейміфікації в науковій літературі характеризується розгалуженістю дослідницьких підходів. Зокрема, виокремлюються такі пріоритетні напрямки зазначеної проблеми, а саме: концептуалізація термінологічного апарату (К. Матвеев, С. Толочко); функціональний аналіз цифрового середовища гейміфікованого навчання (Г. Козуб та ін.); дослідження психологічних механізмів стимулювання пізнавальної активності (Л. Височан, М. Матківський); методика інтеграції ігрових кейсів у фахову підготовку вчителів (Л. Михайлова) та проектування персоналізованих траєкторій навчання з використанням елементів гейміфікації (Н. Лівіцька, Є. Горбенко, В. Стеценко, Л. Тігова).

Вагомий внесок у становлення дефініції "гейміфікація" та уточнення її змістового наповнення зробили провідні українські та іноземні дослідники, що дозволило сформувати ґрунтовну понятійно-категоріальну базу цього явища. Дослідник К. Матвеев [5] визначив складники гейміфікації (ігрову механіку, динаміку, естетику) та дослідив два напрямки її розвитку: створення повноцінних освітніх ігор та адаптація інструментів гейміфікації до освітнього контенту. С. Толочко у своєму дослідженні здійснила теоретико-методологічний аналіз гейміфікації "як цілісного освітнього феномена" [12]. Вона визначила специфіку використання елементів гейміфікації на рівнях початкової, базової та вищої освіти. Окрему увагу С. Толочко зосередила на механізмах внутрішньої та зовнішньої мотивації учнів через ігрові елементи.

Науковці М. Матківський [7], Т. Тарас [7], Є. Лучкевич [7] та інші досліджували роль гейміфікації в умовах цифрової трансформації закладів загальної середньої освіти. Автори проаналізували потенціал платформ ClassDojo, Kahoot! та Minecraft: Education Edition для створення індивідуальних траєкторій навчання та впровадження елементів гейміфікації. Умови інтеграції гейміфікації в освітній процес на прикладі системи Classcraft вивчали Г. Козуб [4], Я. Шинкаренко [4] та інші. В своїх дослідженнях автори зазначають на позитивний вплив гейміфікації, що підтверджується академічною успішністю та соціалізацією учнів. Значна увага науковців присвячена дослідженню готовності вчителів до використання ігрових технологій. Аналіз впливу гейміфікації на формування мотивації майбутніх педагогів вивчали Л. Височан [2], Є. Бохонько [2], І. Гончарова [2], Л. Михайлова [8] та інші. Принципи вибору ігрових елементів залежно від рівня підготовки та індивідуальних запитів здобувачів освіти вивчала Є. Горбенко [3]. Науковці В. Стеценко [10] та Л. Тігова [10] зосередилися на вузькоспеціалізованому застосуванні гейміфікації (навчання програ-

## ГЕЙМІФІКАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА СУЧАСНІ ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ

муванню) та особливу увагу приділяли значенню соціальної взаємодії та ігрової естетики в онлайн-овому середовищі.

Фундаментальні засади гейміфікації закладено у працях західних дослідників. Науковці Kevin Werbach та Dan Hunter у своїх працях описали елементи гейміфікації, а саме: динаміка (обмеження, емоції), механіка (змагання, співпраця) та компоненти (бали, бейджі) [15]. Karl Kapp у книзі “The Gamification of Learning and Instruction” подав відмінності між гейміфікацією та навчальними іграми [14]. Головний акцент зроблено на методологічній цінності стратегічного мислення для вирішення проблем.

Поряд із теоретичними напрацюваннями західних дослідників, важливо враховувати національний контекст ігрових технологій навчання. Оскільки концепт гейміфікації базується на універсальних принципах людської діяльності, його підґрунтя можна віднайти у традиціях української педагогіки, де гра здавна виступала інструментом навчання. Софія Русова, засновниця української дошкільної педагогіки, вбачала у народних іграх невичерпне джерело національного виховання [9]. Вона підкреслила, що гра розвиває не лише фізичні сили, а й моральні якості та творчість. Відомий педагог Антон Макаренко у своїй роботі використовував складну систему зведених загонів, рапортів, символіки та ритуалів. Це була гра-праця, гра-обов’язок із чіткими правилами, відповідальністю та соціальною ієрархією. Саме це стало сьогодні основою для впровадження елементів гейміфікації на цифрових освітніх платформах. А. Макаренко писав: “Гра без зусиль, гра без активної діяльності – завжди погана гра” [9]. Василь Сухомлинський у “Школі радості” розглядав гру як “величезне світле вікно, крізь яке в духовний світ дитини вливається цілющий потік уявлень”. Він використовував “Казки школи під голубим небом” як ігрову форму пізнання природи [9].

Але попри значну кількість наукових розвідок, присвячених дидактичному потенціалу окремих цифрових платформ поза увагою дослідників часто залишається питання історичної неперервності вітчизняних педагогічних традицій у контексті сучасної гейміфікації. Існує певний розрив між теоретичним обґрунтуванням ігрових технологій навчання та практичною реалізацією системи гейміфікації в українських школах. Тому **метою статті** є здійснення комплексного ретроспективного аналізу етапів становлення гейміфікації як науково-педагогічного методу та окреслення сучасних векторів її інтеграції в освітній процес ЗЗСО України на основі синтезу вітчизняного досвіду та світових практик.

**Виклад основного матеріалу.** Гейміфікація – це використання елементів і принципів ігор у

неігрових контекстах (освіта, бізнес, здоров’я, маркетинг) для підвищення мотивації, активності та зміни поведінки. У сучасному науковому дискурсі гейміфікація розглядається як багатогранний інструмент, що еволюціонував від базового використання елементів ігрового дизайну в неігрових середовищах до комплексної стратегії трансформації досвіду. У сервісній сфері гейміфікація виступає засобом збагачення послуг ігровими можливостями для створення додаткової цінності. В освіті гейміфікацію розглядають як педагогічний підхід, який спрямований на підвищення мотивації та активності учнів через ігрові принципи. Важливою теоретичною межею є розрізнення гейміфікації та гри (як змагання) чи розваг. Ключовою метою гейміфікації є не просто дозвілля, а стратегічне залучення користувача.

Концептуалізація гейміфікації як методу підвищення продуктивності має тривалу історію: від маркетингових прийомів початку ХХ ст. до технологічних рішень у галузі ІТ. Початком введення в педагогічну науку цифрової гейміфікації вважається 1980 рік, коли Річардом Бартлом (Університет Есекса) було створено проєкт MUD1 (Multi-User Dungeon) як першого багатокористувацького віртуального середовища на базі текстового інтерфейсу. Ця система стала прообразом сучасних віртуальних світів і першим досвідом застосування ігрових механік для організації командної взаємодії.

На основі ретроспективного аналізу наукової літератури доцільно виокремити п’ять ключових етапів становлення гейміфікації як цілісної науково-педагогічної системи:

I етап – емпіричне моделювання (початок ХХ ст.). Цей етап пов’язаний із розробкою методики скаутського руху (Р. Баден-Пауелл, 1908 р.). У цей період було закладено основи візуалізації особистісних досягнень через систему знаків розпізнавання (бейджів). Це дозволило вперше апробувати ігрову атрибутику як інструмент маркування прогресу в опануванні прикладних навичок у позашкільній освіті.

II етап – теоретико-концептуальна пропедевтика (1970–1980-ті рр.). Етап позначився науковим пошуком психологічних чинників ефективності ігрової діяльності в освітньому контексті. Починаючи з 1973 року, завдяки науковому доробку Ч. Кунрадта, розпочався процес інтеграції спортивних стратегій вимірювання успіху в освітнє середовище, що трансформувало моніторинг досягнень у систему динамічного супроводу навчального поступу учня. Фундаментальне значення мали праці Т. Мелоуна (1980 р.), який ідентифікував триаду внутрішньої мотивації: виклик, фантазія та допитливість. У 1980 р. завдяки системі MUD1 Р. Бартла відбулася апробація першої моделі

## ГЕЙМІФІКАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА СУЧАСНІ ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ

дистанційної соціокультурної взаємодії, де традиційні операційні зв'язки були успішно інтегровані в ігровий контекст, створюючи прообраз сучасних навчальних спільнот.

III етап – психографічне моделювання та термінологічна детермінація (1990–2000-ні рр.). Період характеризується диференціацією підходів до навчання на основі ігрової поведінки та затвердженням дефініцій. Розроблена Р. Бартлом у 1996 році таксономія типів гравців (накопичувачі, дослідники, соціалізатори, кілери) дозволила створити персоналізовані освітні траєкторії залежно від індивідуально-психологічного типу особистості. У 2002 році Н. Пеллінг увів у науковий обіг термін “гейміфікація” як технологію підвищення якості користувацького досвіду, що остаточно виокремило цей напрям із загальної теорії ігор.

IV етап – інституціоналізація (2009–2011 рр.). Цей етап характеризується переходом від теоретичних побудов до масштабної освітньої практики. Відкриття експериментальної школи “Quest to Learn” в 2009 році довело життєздатність гейміфікованих навчальних планів у середній освіті. Популяризація методу набула глобального характеру завдяки працям К. Вербаха, К. Каппа та Дж. Макгонігал, а також впровадженню ігрових технік на платформі “Академія Хан” [13]. Це підтвердило ефективність гейміфікації в сегменті масової онлайн-освіти (MOOCs) та її здатність до масштабування.

V етап – цифрова трансформація (сучасний період). Характеризується синергією ігрових технологій із сучасними інтелектуальними системами управління навчанням (LMS). Цей етап реалізується через розвиток потужних освітніх платформ (“Всеосвіта”, “На Урок”) та державних цифрових ініціатив (екосистеми “Дія.Освіта” та “Мрія”).

Впровадження гейміфікації в закладах загальної середньої освіти змінює роль педагога. Відбувається перехід до нової професійної ролі – архітектора освітнього гейміфікованого середовища. Відповідно цій функції педагог повинен вміти не тільки використовувати гейміфіковані платформи в освітньому процесі, а й вміти проектувати мотиваційну частину уроку із використанням ігрових технік. Тому вчитель як модератор уроку, повинен реалізувати кілька стратегічних функцій, а саме: методичне конструювання ігрового заняття (розробка логічної структури уроку, де ігрові елементи органічно доповнюють навчальну програму), регулювання навчальної мотивації (підтримання балансу між зовнішніми винагородами (балами, бонусами) та внутрішнім бажанням учня опанувати нову тему), модуляція міжособистісної взаємодії (управління стосунками в класі, розвиток навичок командної роботи та конструктивного суперництва) та психолого-педагогічний супровід (забезпечення

етичних норм гри та турбота про емоційний комфорт кожного учня у процесі гейміфікації).

Ключовим чинником ефективності гейміфікованого середовища є його відповідність віковій психології, що забезпечує перехід від зовнішнього стимулювання до стійкої внутрішньої мотивації та активності. У початковій школі ігрова діяльність є однією з провідних поряд із навчальною. Тому елементи гейміфікації повинні бути зосереджені на забезпеченні високого рівня наочності та емоційного впливу. Оскільки учні молодших класів характеризуються високою сенситивністю до зовнішньої оцінки та нестійкістю довільної уваги, ігрові механіки мають забезпечувати миттєвий зворотний зв'язок. Пріоритетом є проектування ситуацій успіху через командну взаємодію або змагання.

Перехід до базової середньої освіти (5–9 класи) характеризується зміною провідного типу діяльності на особистісне спілкування з однолітками, що вимагає фундаментальної перебудови гейміфікованої системи. У підлітковому віці зовнішня похвала вчителя втрачає свою первинну цінність, поступаючи прагненню до соціального статусу в групі. Відтак, найбільш дієвими стають форми соціальної взаємодії, такі як створення груп (ігрових кланів або гільдій), де кожен учень виконує свою роль. Це дозволяє реалізувати потребу здобувача освіти у самоствердженні та належності до спільноти. Важливим елементом стає впровадження системи рівнів та привілеїв, які дають учневі відчуття реальної автономії в класі. У профільній середній школі (10–12 класи) гейміфікація набуває виразного прагматичного та профорієнтаційного спрямування. Старшокласники, які орієнтовані на майбутні іспити та вступ до закладів фахової передвищої та вищої освіти, виявляють скептицизм щодо ігрових елементів, які не несуть змістового навантаження. На цьому етапі модератор гейміфікованого навчання має змістити акцент із зовнішньої атрибутики на механіки, що підкреслюють експертність та надають свободу вибору. Ефективною стратегією є використання “дерева навичок”, яке дозволяє учневі самостійно конструювати персоналізовану освітню траєкторію із обранням рівня складності завдань та темпу їх виконання. Зазначимо, що гейміфікація для старшокласників найкраще реалізується через складні симуляції реальних процесів, де навчання моделює майбутню професійну чи соціальну діяльність. У такий спосіб гра перетворюється на інструмент розвитку суб'єктності та відповідальності, де внутрішня мотивація підживлюється відчуттям власної компетентності та майстерності.

Аналіз досліджень дозволяє виділити ключові тенденції щодо предметних галузей, інструментарію та форм взаємодії учнів. Спостерігається асиметрія впровадження ігрових методик, яка

проявляється у нерівномірній щільності використання елементів гейміфікації в межах різних складників навчального плану. Найбільшу ефективність та частоту використання елементів гейміфікації зафіксовано у таких галузях як природнича, гуманітарні науки та інформаційні технології. Популярною галуззю для гейміфікації є природнича галузь (STEM). Вчителі використовують ігрові елементи для пояснення складних процесів із фізики, хімії, біології та математики. Наприклад, дослідження показують позитивний вплив на мотивацію та результати навчання при використанні гейміфікованих платформ для вивчення мікроорганізмів, анатомії чи астрономії. Під час вивчення гуманітарних наук елементи гейміфікації використовуються для збагачення словникового запасу, покращення навичок читання та залучення учнів до комунікації. Дослідження підтверджують, що ігрові елементи (бали, рівні) значно підвищують інтерес та знижують страх помилки при вивченні нової теми. Гейміфікація є природним середовищем для навчання програмування. Використання таких платформ, як Code School, або створення власних ігор дозволяє учням формувати алгоритмічне мислення через практичний досвід.

Для реалізації гейміфікації вчителі використовують як спеціалізовані, так і загальні цифрові інструменти. Кожен з них має свій специфічний вплив на навчальний процес. Вибір платформи повинен базуватися на вікових особливостях учнів. Для початкової школи рекомендовано ClassDojo, Matific, Wordwall та інші. Платформа Class Dojo є популярним інструментом для керування класом. Кожен учень має аватара, який отримує бали за поведінку, допомогу іншим чи старанність. Батьки мають доступ до статистики. Matific – платформа для вивчення математики через інтерактивні міні-ігри з яскравою графікою та сюжетами. Сервіс Wordwall використовують для створення простих ігрових вправ (колесо фортуни, відкривання карток, лабіринти), ідеальний для візуального сприйняття.

Для учнів 5–9 класів пропонують використовувати такі цифрові платформи як Kahoot!, Quizizz, Minecraft Education, Duolingo for Schools та інші. Kahoot! та Quizizz використовують для створення онлайн-вікторин, для організації спільної ігрової діяльності в класі (швидкість, азарт, музика). Сервіс Minecraft Education є ефективним для організації командних проєктів. Цей сервіс використовують для вивчення хімії, історії, біології та програмування у знайомому середовищі. Платформа Duolingo for Schools – інструмент для вивчення мов з лігами, смугами ударного режиму (streaks) та досягненнями.

Для учнів профільної школи використовують платформи Classtime, Edpuzzle, Google Classroom, Moodle та інші. Особливістю української плат-

форми Classtime є можливість створення “командних ігор”, де успіх всього класу залежить від правильних відповідей кожного учня (наприклад, будівництво моста або порятунок тварин). На платформі Edpuzzle є можливість для перетворення відео на гру. Учень повинен переглянути навчальне відео та відповісти на запитання. Елементи гейміфікації присутні на сервісі Google Classroom, де використовуються певні інструменти (наприклад цифрові бейджи, замість оцінок, квести замість домашніх завдань).

Аналіз актуальних тенденцій трансформації освітнього процесу дозволяє виокремити кілька ключових векторів розвитку гейміфікації в ЗЗСО, а саме: *стратегічно-концептуальний вектор* (відповідно НУШ гейміфікація розглядається як інструмент персоналізованого навчання); *технологічно-цифровий вектор* (перехід до інтерактивних навчальних платформ, віртуальних турів, 3D-моделювання та інтегрованих STEM-майстерень) та *теоретико-методологічний вектор* (вивчення диференційованого впливу гейміфікації на академічні досягнення та психоемоційний стан учнів).

**Висновки.** На основі проведеного ретроспективного аналізу та дослідження сучасних тенденцій можна стверджувати, що гейміфікація в освіті пройшла шлях від емпіричного прототипування (скаутський рух, система бейджів) до складних цифрових екосистем. Сьогодні вона розглядається як цілісна педагогічна технологія, що трансформує рутинний навчальний процес у персоналізовану траєкторію навчання здобувача освіти з урахуванням вікових особливостей учнів, предметної галузі тощо. Перспективи подальших досліджень полягають у проведенні лонгїтюдних спостережень за впливом конкретних ігрових елементів на якість знань та психологічне благополуччя учнів у довгостроковій перспективі, а також у розробці чітких методологічних рекомендацій для вчителів-практиків.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Верховцева О. Гейміфікація як засіб підвищення мотивації учнів. *Педагогіка та психологія*. 2020. № 45. С. 12–18.
2. Височан Л.М., Бохонько Є.О., Гончарова І.П. Гейміфікація як ефективний інструмент навчання для майбутніх педагогів. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 1 (58). С. 52–55.
3. Горбенко Є. Особливості підбору та використання інструментів гейміфікації в освітньому процесі. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. № 12 (7). С. 29–35.
4. Козуб Г.О., Шинкаренко Я.М., Козуб В.Ю. Гейміфікація в освіті: інтеграція Classcraft в навчальний процес. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. № 7. С. 535–540.
5. Матвєєв К. Понятійно-категоріальний апарат застосування гейміфікації в освітньому процесі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного*

**ГЕЙМІФІКАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ:  
РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА СУЧАСНІ ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ**

університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. 2024. № 1. С. 39–47.

6. Матвєєва Н. Гейміфікація в навчанні учнів з особливими освітніми потребами: переваги та недоліки. *Молодь і ринок*. 2025. № 4 (236). С. 139–143. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.324124>

7. Матківський М.П., Тарас Т.М., Лучкевич Є.Р. Роль гейміфікації у покращенні мотивації та навчальних результатів учнів середньої школи в умовах цифрової трансформації освіти в Україні. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 14. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14717082>

8. Михайлова Л.М., Семенишина І.В., Краснощок І.П., Ступеньков С.О. Гейміфікація як інноваційний кейс професійної підготовки педагогічних працівників ЗВО в умовах дистанційного навчання. *Академічні візії*. 2023. № 18. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14717082>

9. Скільський Д. Історія української педагогіки. Ілюстрований навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2022. 340 с.

10. Стеценко В.П., Тітова Л.О. Використання методів гейміфікації у процесі навчання програмування студентів закладів вищої освіти в умовах онлайнового навчання. *Перспективи та інновації науки*. № 15(33). 2023. С. 483–495

11. Ткачук Г.В. Гейміфікація освіти: формальний і неформальний простір. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. № 11. С. 303–309.

12. Толочко С.В. Теоретико-методологічний аналіз гейміфікації як сучасного освітнього феномена. *Перспективи та інновації науки (Серія “Педагогіка”, Серія “Психологія”, Серія “Медицина”)*. 2023. № 1 (19). С. 369–383.

12. Chou Y-K. Actionable Gamification: Beyond Points, Badges, and Leaderboards. *Createspace Independent Publishing Platform*. 2015. DOI: 10.17345/rio18.137-144

13. Kapp K.M. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. *Pfeiffer*. 2012. 336 p.

14. Werbach K., Hunter D. For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. *Wharton Digital Press*. 2012. 148 p.

#### REFERENCES

1. Verkhovtseva, O. (2020). Heimifikatsiia yak zasib pidvyshchennia motyvatsii uchniv [Gamification as a means of increasing students' motivation]. *Pedagogy and psychology*. No. 45, pp. 12–18. [in Ukrainian].

2. Vysochan, L.M., Bokhonyko, Ye.O., & Honcharova, I.P. (2023). Heimifikatsiia yak efektyvnyi instrument navchannia dlia maibutnikh pedahohiv [Gamification as an effective learning tool for future teachers]. *Innovative pedagogy*. No. 1(58), pp. 52–55. [in Ukrainian].

3. Horbenko, Ye. (2024). Osoblyvosti pidboru ta vykorystannia instrumentiv heimifikatsii v osvitnomu protsesi [Features of selection and use of gamification tools in the educational process]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, No. 12(7), pp. 29–35. [in Ukrainian].

4. Kozub, H. O., Shynkarenko, Ya. M., & Kozub, V. Yu. (2024). Heimifikatsiia v osviti: intehratsiia Classcraft v navchalnyi protses [Gamification in education: integration of Classcraft into the learning process]. *Pedagogical Academy: Scientific Notes*, No.7, pp. 535–540. [in Ukrainian].

5. Matvieiev, K. (2024). Poniatiino-katehoriialnyi aparat zastosuvannia heimifikatsii v osvitnomu protsesi [Conceptual and categorical apparatus of gamification application in the

educational process]. *The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: pedagogy*, No. 1, pp. 39–47. [in Ukrainian].

6. Matvieieva, N. (2025). Heimifikatsiia v navchanni uchniv z osoblyvymy osvitimy potrebamy: perevahy ta nedoliky [Gamification in teaching students with special educational needs: advantages and disadvantages]. *Youth & market*, No. 4(236), pp. 139–143. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.324124> [in Ukrainian].

7. Matkivskiyi, M.P., Taras, T.M. & Luchkevych, Ye.R. (2025). Rol heimifikatsii u pokrashchenni motyvatsii ta navchalnykh rezultativ uchniv serednoi shkoly v umovakh tsyfrovoi transformatsii osvity v Ukraini [The role of gamification in improving the motivation and learning outcomes of secondary school students in the conditions of digital transformation of education in Ukraine]. *Pedagogical Academy: Scientific Notes*, No. 14. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14717082> [in Ukrainian].

8. Mykhailova, L.M., Semenyshyna, I.V., Krasnoshchok, I.P. & Stupenkov, S.O. (2023). Heimifikatsiia yak innovatsiinyi keis profesiinoi pidhotovky pedahohichnykh pratsivnykiv ZVO v umovakh dystantsiinoho navchannia [Gamification as an innovative case of professional training of pedagogical workers of higher education institutions in the conditions of distance learning]. *Academic visions*, No. 18. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14717082> [in Ukrainian].

9. Skilskyi, D. (2022). Istoriia ukrainskoi pedahohiky. Iliustrovanyi navchalnyi posibnyk [History of Ukrainian pedagogy. Illustrated study guide]. *Textbook*. Ternopil, 340 p. [in Ukrainian].

10. Stetsenko, V.P. & Titova, L.O. (2023). Vykorystannia metodiv heimifikatsii u protsesi navchannia prohramuvanni studentiv zakladiv vyshchoi osvity v umovakh onlainovoho navchannia [Using gamification methods in the process of teaching programming to students of higher education institutions in terms of online learning]. *Perspectives and Innovations of Science*, No. 15(33), pp. 483–495. [in Ukrainian].

11. Tkachuk, H.V. (2015). Heimifikatsiia osvity: formalnyi i neformalny prostir [Gamification of education: formal and informal space]. *Humanities scienc current issues*, No. 11, pp. 303–309. [in Ukrainian].

12. Tolochko, S.V. (2023). Teoretyko-metodolohichniy analiz heimifikatsii yak suchasnoho osvitnoho fenomena [Theoretical and methodological analysis of gamification as a modern educational phenomenon]. *Prospects and innovations of science (Series “Pedagogy”, Series “Psychology”, Series “Medicine”)*. No. 1(19), pp. 369–383. [in Ukrainian].

13. Chou, Y-K. (2015). Actionable Gamification: Beyond Points, Badges, and Leaderboards. *Createspace Independent Publishing Platform*. DOI: 10.17345/rio18.137-144. [in English].

14. Kapp, K.M. (2012). The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. *Pfeiffer*. [in English].

15. Werbach, K., & Hunter, D. (2012). For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. *Wharton Digital Press*. [in English].

Стаття надійшла до редакції: 12.02.2026

Прийнято до друку: 20.03.2026

Опубліковано: 14.04.2026

УДК 378:338.48-051]:005

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.354059>

**Ольга Сорока**, доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки  
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1483-8974>  
**Андрій Кузишин**, доктор географічних наук, професор,  
професор кафедри географії України і туризму  
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3879-7337>  
**Сергій Задворний**, кандидат географічних наук, доцент,  
доцент кафедри географії України і туризму  
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3467-3273>

### ТРЕНІНГ З ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ ЯК ІНТЕРАКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ

У статті проаналізовано окремі аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму в закладах фахової передвищої освіти. Обґрунтовано потенціал інтерактивних методів навчання, зокрема особливу увагу зосереджено на тренінгових технологіях як зручному та результативному форматі опанування фахових компетентностей. Визначено структурні елементи тренінгу та представлено авторський тренінг з тайм-менеджменту. Пропонована розробка спрямована на формування у майбутніх туризмознавців навичок раціонального планування, самоорганізації та оптимізації часового ресурсу в професійній діяльності.

**Ключові слова:** тайм-менеджмент; тренінг; професійна підготовка; здобувачі освіти; заклади фахової передвищої освіти; інтерактивні технології; інтерактивне навчання; майбутні фахівці сфери туризму; туризмознавці.

**Табл. 2. Літ. 9.**

**Olga Soroka**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,  
Head of the Social Work and Social Pedagogy Department,  
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1483-8974>  
**Andrii Kuzyshyn**, Doctor of Sciences (Geography), Professor,  
Professor of the Geography of Ukraine and Tourism Department,  
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3879-7337>  
**Sergii Zadvornyi**, Ph.D. (Geography), Associate Professor,  
Associate Professor of the Geography of Ukraine and Tourism Department,  
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3467-3273>

### TIME MANAGEMENT TRAINING AS AN INTERACTIVE TECHNOLOGY FOR THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF TOURISM

The article analyzes the theoretical and applied aspects of the professional training of future specialists in the field of tourism within the modern system of professional pre-higher education. The study's relevance is driven by the transformation of the tourism market, which places greater demands on the flexibility and self-organization of personnel. It is specified that the professional activity of tourism specialists is characterized by a multi-vector nature: from designing complex logistical routes and booking accommodation services to constant operational communication with clients and partners in real time. In this context, time management is defined as a key competence on which the quality of service and the competitiveness of a specialist directly depend. The expediency of introducing interactive teaching methods into the educational process of professional pre-higher education institutions is substantiated. Particular attention is focused on training technologies which, in contrast to traditional ones, ensure a high level of student engagement and facilitate the rapid transition of the theoretical knowledge into practical skills. The architectonics of the training is defined, covering the constituent components (goals and objectives, content, methods and techniques, participants, trainer, organizational structure, feedback, and reflection).

The scientific novelty of the work lies in the development and detailed elaboration of the content of the author's time management training for future specialists in the field of tourism. The program is structured into five topics: 1. Fundamentals of time management in the professional activity of a tourism specialist. 2. Planning of activities and prioritization. 3. Time management tools in the professional activity of tourism specialists. 4. Overcoming "time wasters" and stress. 5. Time

*management in teamwork. The training's methodological content includes role-playing games, case studies, mini-discussions, and relaxation exercises that simulate real work situations. The conclusions summarize the expected results: the formation of the ability for rational planning, the development of strategic resource management skills, and an increase in the level of personal effectiveness of future specialists in the field of tourism.*

**Keywords:** *time management; training, professional training; students; professional pre-higher education institutions; interactive technologies; interactive learning, future specialists in the field of tourism; tourism specialists.*

**П**остановка проблеми. Якість освіти сьогодні виступає одним із стратегічних пріоритетів розвитку України. У прагненні забезпечити сталий соціально-економічний розвиток більшість держав світу визначають підготовку висококваліфікованих фахівців і розвиток людського потенціалу серед ключових напрямів державної політики. Водночас суттєві трансформації, що відбуваються на сучасному ринку праці та зумовлені стрімким розвитком технологій і їх активним упровадженням у професійну діяльність, значно підвищують вимоги до рівня фахової підготовки та компетентностей людських ресурсів.

Однією з причин виникнення зазначених проблем є невідповідність між очікуваннями роботодавців і рівнем сформованості професійних компетентностей, з якими випускники закладів освіти різного рівня акредитації виходять на ринок праці. У сфері туризму ця проблема проявляється особливо виразно, оскільки туристична індустрія потребує фахівців, здатних швидко адаптуватися до динамічних умов професійної діяльності, ефективно взаємодіяти з клієнтами та використовувати сучасні технології організації туристичних послуг. Водночас ринок освітніх послуг не завжди повною мірою забезпечує потребу галузі у конкурентоспроможних і практично підготовлених кадрах. За таких умов система підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти не може функціонувати ізольовано від запитів туристичної індустрії та має орієнтуватися на актуальні вимоги роботодавців.

У цьому контексті стратегічне залучення роботодавців до процесу підготовки майбутніх фахівців набуває особливої важливості. Не випадково Стратегією розвитку національної системи кваліфікацій передбачено їх системне залучення до управління якістю реалізації програм фахової освіти та навчання в якості стейкхолдерів [2]. Найефективнішим механізмом такої взаємодії є спільна робота над створенням і впровадженням кращих практик підготовки кадрів, що дає змогу забезпечити відповідність освітніх програм реальним потребам ринку праці. Сфера туризму не є винятком. А. Лук'янець стверджує, що “туризм став однією із основних складових частин життєдіяльності людей у більшості країн світу, та є одним із найперспективніших напрямків соціально-економічної діяльності у XXI ст.” [5, 2].

Сучасний ринок туристичних послуг характеризується суперечністю між високою потребою галузі

у компетентних фахівцях і фактичним рівнем їхньої професійної підготовки. Незважаючи на наявність численних освітніх програм туристичного спрямування, частина випускників стикається з труднощами працевлаштування, що підкреслює необхідність удосконалення змісту й технологій їхньої фахової підготовки.

У цьому контексті особливої актуальності набуває застосування інтерактивних технологій навчання, спрямованих на формування у майбутніх фахівців туристичної сфери практичних професійних умінь і навичок. Одним із ефективних інструментів такої підготовки вважаємо тренінгові технології, зокрема тренінг з тайм-менеджменту, який сприяє розвитку навичок раціональної організації часу, планування професійної діяльності та підвищення ефективності виконання завдань у сфері туризму.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Вивченню питань професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму приділяли увагу такі дослідники, як О. Борисова, А. Конох, В. Любарєць, Д. Люта, Н. Маковецька, В. Федорченко та інші. Можливості використання різного роду інтерактивних і тренінгових технологій у підготовці майбутніх фахівців сфери туризму досліджували С. Кожушко, Б. Мізюк, Ю. Миронов, І. Сингаївська, В. Ципко, Г. Черній та інші.

Разом із тим аналіз наукових джерел свідчить, що, попри значну кількість досліджень у цій сфері, проблема використання інтерактивних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців сфери туризму в закладах фахової передвищої освіти залишається недостатньо висвітленою та потребує подальшого наукового обґрунтування.

**Мега статті** полягає у розкритті особливостей підготовки майбутніх фахівців сфери туризму в закладах фахової передвищої освіти із застосуванням інтерактивної технології – тренінгу з тайм-менеджменту.

**Виклад основного матеріалу.** Підтримуємо Г. Шуку, Ю. Безрученкова в тому, що для оптимізації фахової підготовки майбутніх туризмознавців “доведеться відмовитися від значної кількості традиційних педагогічних методів та прийомів, кожного разу вибудовуючи індивідуальну освітню траєкторію” [9, 35]. Йдеться про освітні веб-квести, методи проєктування й моделювання. Додамо до цього переліку інтерактивні технології – “важливий складник особистісно зорієнтованого розвиваль-

## ТРЕНІНГ З ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ ЯК ІНТЕРАКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ

ного навчання” [3, 35], які часто розглядають у контексті таких понять, як “співнавчання”, “технології активного навчання”, “навчання у співпраці”, “активні методи навчання” та “взаємонавчання”, що підкреслює їхню спрямованість на активну взаємодію учасників освітнього процесу.

На переконання О. Сторонської, К. Мигаль, “інтерактивне навчання відображає спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, що передбачає постійну, активну взаємодію всіх суб’єктів навчального процесу на засадах партнерства та рівноправності” [8, 367]. М. Радченко схарактеризовує інтерактивні технології як психогенні, пояснюючи це тим, що “результат розвитку при застосуванні інтерактивних технологій визначається, перш за все, самою людиною, тим досвідом, якого вона набуває протягом життя, психологічними процесами її самовдосконалення” [7, 300].

Цікавими для нашого дослідження є висновки, зроблені Н. Маковецькою. Досліджуючи особливості формування професійної компетентності майбутніх фахівців з туризму, вчена наголошує на необхідності “застосування інтерактивних методів навчання, які передбачають розбір та аналіз різноманітних способів виконання тієї чи іншої справи, виконання практичних завдань, знаходження більш економного та раціонального рішення, стимулювання винахідливості, кмітливості тощо” [6, 4].

Серед різноманіття інтерактивних технологій особливе місце посідають тренінгові технології, які забезпечують активну взаємодію учасників освітнього процесу та сприяють формуванню практичних професійних умінь і навичок. Погоджуємося із дослідниками в тому, що “тренінговий формат ідеально підходить студентам коледжів, бо він стирає межі між теорією та практикою” [4, 1033]. Використання тренінгів у процесі фахової підготовки дає можливість створити умови для моделювання професійних ситуацій, розвитку комунікативних і організаційних компетентностей, а також

набуття досвіду спільного розв’язання професійних завдань. У контексті підготовки майбутніх фахівців сфери туризму особливої значущості набувають тренінги, спрямовані на розвиток навичок ефективної організації професійної діяльності. Одним із таких тренінгів є тренінг з тайм-менеджменту, що сприяє формуванню вміння раціонально планувати робочий час, визначати пріоритети та підвищувати ефективність виконання професійних завдань у сфері туризму.

В українській мові термін “тренінг” використовується у кількох значеннях, зокрема як навчання, підготовка, тренування або виховання. Глумачний словник сучасної української мови визначає тренінг як “тренування, а також спеціальний тренувальний режим. Психологічний тренінг методика впливу на особистість з метою підвищення ефективності взаємодії людини із суспільством” [1, 1472].

Слід зазначити, що в процесі тренінгу здобувачі освіти більш ефективно засвоюють нові знання та отримують значний обсяг інформації завдяки інтерактивному характеру роботи. Такий формат навчання передбачає активну взаємодію учасників, що дає можливість у процесі опрацювання матеріалу ставити запитання, висловлювати власну думку, закріплювати здобуті знання у практичній діяльності, відпрацьовувати нові вміння й навички, а також поглиблювати розуміння себе й навколишнього середовища. Основою процесу пізнання в тренінгу є активна позиція учасників і набуття ними власного досвіду.

Компоненти тренінгу перебувають у тісному взаємозв’язку та утворюють цілісну систему, у якій кожен елемент впливає на інші й водночас зазнає їхнього впливу (табл. 1). Ефективність тренінгу значною мірою залежить від професійної майстерності тренера, його свідомого, гнучкого й творчого підходу до організації освітнього процесу, а також здатності інтерпретувати програму тренінгу крізь призму власного досвіду, професійних знань і світоглядних позицій.

Таблиця 1

### Структурні елементи тренінгу

<i>Елементи</i>	<i>Характеристика</i>
1. Мета та завдання тренінгу	Визначають спрямованість тренінгової роботи, очікувані результати та компетентності, які необхідно сформувати в учасників
2. Зміст тренінгу	Охоплює тематику занять, навчальний матеріал, інформаційні блоки, приклади та проблемні ситуації, що розглядаються під час тренінгу
3. Методи і техніки тренінгу	Передбачають інтерактивні методи: групові дискусії; рольові та ділові ігри; вправи та кейс-завдання; мозковий штурм; роботу в малих групах; рефлексійні вправи
4. Учасники тренінгу	Активні суб’єкти освітнього процесу, які беруть участь у виконанні вправ, обговореннях, аналізі ситуацій та набувають власного досвіду
5. Тренер (ведучий)	Організовує роботу групи, створює сприятливу психологічну атмосферу, координує діяльність учасників та забезпечує досягнення мети тренінгу

**ТРЕНІНГ З ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ ЯК ІНТЕРАКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ  
ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ**

*Продовження таблиці 1*

<i>Елементи</i>	<i>Характеристика</i>
6. Організаційна структура тренінгу	Передбачає етапи проведення тренінгу: 1) вступ (знайомство, визначення правил роботи); 2) основну частину (виконання вправ, обговорення, відпрацювання навичок); 3) підсумок (рефлексія, узагальнення результатів)
7. Зворотний зв'язок і рефлексія	Дають можливість учасникам усвідомити власний досвід, оцінити результати діяльності та закріпити отримані знання й навички

У результаті участі у тренінгових заняттях здобувачі освіти отримують позитивний досвід взаємодії з одногрупниками, відчують емоційну підтримку в процесі спільної діяльності, що сприяє їхній успішній адаптації до освітнього середовища. У контексті підготовки майбутніх фахівців сфери туризму тренінги також створюють умови для розвитку комунікативних умінь, формування навичок ефективного взаємодії з людьми, вміння працювати в команді та обирати оптимальні моделі професійної поведінки, що є важливими складниками професійної компетентності туризмознавців.

Окрім цього, тренінги можна інтегрувати до змістового наповнення освітніх компонентів або проводити у форматі позааудиторної роботи. У процесі тренінгових занять здобувачі освіти навчаються ефективній груповій взаємодії, працюючи як єдина команда. Тренінгова група виступає своєрідною моделлю соціального середовища, у якій відбуваються подібні до суспільних процеси, що сприяє самонавчанню учасників і набуттю ними практичного досвіду співпраці.

Важливо враховувати той факт, що тренінгові технології сприяють формуванню атмосфери взаємної підтримки й взаємодопомоги, розвитку почуття причетності до спільної діяльності, а також потребують від учасників прийняття як тактичних, так і стратегічних рішень. У ході тренінгу стають більш помітними особливості міжособистісних взаємин у групі, соціометричні зв'язки між її учасниками, а також виявляються лідерські ролі й актуальні проблеми командної взаємодії.

Названі можливості тренінгових технологій є

особливо важливими у підготовці майбутніх фахівців сфери туризму, професійна діяльність яких пов'язана з інтенсивною комунікацією, організацією подорожей, координацією різних видів діяльності та необхідністю оперативно приймати рішення в умовах обмеженого часу. Ефективне планування часу, раціональний розподіл завдань і здатність працювати у динамічному середовищі є важливими складниками професійної компетентності майбутніх туризмознавців. Організація туристичних подорожей передбачає планування маршрутів, узгодження транспортних перевезень, бронювання послуг розміщення, харчування та екскурсійного обслуговування, а також постійну комунікацію з клієнтами й партнерами. У таких умовах ефективний тайм-менеджмент набуває особливого значення, оскільки від здатності фахівця раціонально планувати власну діяльність, визначити пріоритети та оперативно реагувати на зміни залежить якість туристичних послуг і рівень задоволеності клієнтів. Розвиток навичок тайм-менеджменту під час навчання сприяє формуванню організованості, відповідальності, здатності працювати в умовах багатозадачності та дотримуватися встановлених термінів виконання професійних завдань, що є важливим складником їхньої фахової підготовки.

З огляду на це, на основі результатів проведеного теоретичного дослідження нами було розроблено тренінг з тайм-менеджменту, спрямований на формування у здобувачів фахової передвищої освіти навичок ефективного планування, організації діяльності та оптимального використання часу (табл. 2).

**Таблиця 2**

**Програма тренінгу “Тайм-менеджмент у професійній діяльності майбутніх фахівців сфери туризму”**

<i>Мета</i>	<i>Зміст заняття</i>	<i>Вправи та інтерактивні завдання</i>
Тема 1. Основи тайм-менеджменту у професійній діяльності фахівця сфери туризму		
Ознайомити учасників із сутністю тайм-менеджменту та його значенням для ефективної професійної діяльності у сфері туризму	Розкрити суть поняття “тайм-менеджмент”; виокремити роль управління часом у роботі фахівця туристичної галузі; схарактеризувати основні принципи ефективної організації часу	Вправа-знайомство “Мій час у професії”; мозковий штурм “Часові виклики у сфері туризму”; вправа “Мій типовий день”; гра “Поглиначі часу”; міні-дискусія “Чому ми не встигаємо?”; рефлексивна вправа “Цінність часу для туристичного менеджера”

**ТРЕНІНГ З ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ ЯК ІНТЕРАКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ  
ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ**

*Продовження таблиці 2*

<i>Мета</i>	<i>Зміст заняття</i>	<i>Вправи та інтерактивні завдання</i>
<b>Тема 2. Планування діяльності та визначення пріоритетів</b>		
Сформувати навички ефективного планування професійної діяльності та визначення пріоритетів	Схарактеризувати методи планування робочого часу; описати принципи визначення пріоритетів; проаналізувати правила коротко- та довгострокового планування	Вправа “Дерево цілей туристичного фахівця”; гра “Плануємо туристичний сезон”; вправа “SMART-цілі у професійній діяльності”; робота в групах “Планування туристичного проєкту”; вправа “24 години професіонала”
<b>Тема 3. Інструменти тайм-менеджменту у професійній діяльності туризмознавців</b>		
Ознайомити учасників із сучасними інструментами управління часом	Розкрити методи структуризації робочого часу; визначити цифрові інструменти планування; ознайомитись із технологією організації робочого простору	Вправа “Планер фахівця з туризму”; практична робота “Створення особистого плану роботи”; вправа “Pomodoro у роботі менеджера туризму”; кейс-вправа “Організація туристичного проєкту”; міні-дискусія “Цифрові інструменти планування часу”
<b>Тема 4. Подолання “поглиначів часу” та стресу</b>		
Навчити учасників визначати та долати фактори, що знижують ефективність використання часу	Ознайомитись із основними “поглиначами часу”; охарактеризувати прокрастинацію та її вплив на професійну діяльність; визначити ефективні технології управління стресом у професійній діяльності	Вправа “Мої поглиначі часу”; рольова гра “Робочий день менеджера туристичної компанії”; вправа “Антипрокрастинаційний список”; вправа “Тайм-детектив”; релаксаційна вправа “Хвилина відновлення”
<b>Тема 5. Тайм-менеджмент у командній роботі</b>		
Сформувати навички ефективно організації часу у процесі командної роботи	Проаналізувати командне планування діяльності; обґрунтувати необхідність розподілу обов’язків у команді; охарактеризувати координацію роботи у туристичному проєкті	Командна гра “Організація туристичного туру”; вправа “Командний календар”; кейс “Кризова ситуація у туристичній подорожі”; вправа “Тайм-менеджмент команди”; підсумкова вправа “Мій план ефективного використання часу”

Відповідно завданнями тренінгу визначено: 1) сформувати у здобувачів освіти розуміння значення тайм-менеджменту у професійній діяльності фахівця туристичної сфери; 2) розвинути навички планування робочого часу та визначення пріоритетів; 3) навчити застосовувати інструменти тайм-менеджменту для організації професійної діяльності; 4) сформувати вміння працювати з інформаційними потоками та уникати “поглиначів часу”; 5) розвинути навички самоорганізації та ефективної командної взаємодії у процесі виконання професійних завдань.

Основним критерієм оцінювання ефективності тренінгу є його результати, тобто ті зміни, які відбуваються у здобувачів освіти після проходження навчання. Оцінювання результативності тренінгу

передбачає аналіз змін у знаннях, установках, поведінці учасників, а також їхньої готовності застосовувати набуті вміння у практичній діяльності. Зокрема, важливим є з’ясування того, яким чином учасники змінилися у процесі тренінгу, що вони почали розуміти по-іншому, чи відбулися зміни у їхніх професійних установках і відношенні до організації власної діяльності, які нові навички вони набули та чи готові використовувати їх у майбутній професійній практиці. Не менш важливим показником ефективності тренінгу є готовність учасників брати участь у подібному інтерактивному навчанні у майбутньому.

Очікуваними результатами проходження тренінгу з тайм-менеджменту для майбутніх фахівців сфери туризму є: усвідомлення значення ефектив-

ного управління часом у професійній діяльності; оволодіння методами планування та пріоритетизації завдань; набуття навичок використання сучасних інструментів тайм-менеджменту; розвиток здатності ефективно організовувати власну та командну діяльність.

**Висновки.** Отже, використання тренінгових технологій у підготовці майбутніх фахівців сфери туризму сприяє формуванню важливих професійних компетентностей, зокрема навичок ефективного планування часу, організації діяльності та продуктивної взаємодії в команді, що є необхідними для успішної професійної діяльності в умовах динамічного розвитку туристичної галузі. Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у вдосконаленні змісту та методичного забезпечення тренінгів з проєктного менеджменту, а також у вивченні їхнього впливу на формування професійної компетентності майбутніх фахівців туристичної сфери.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 / уклад. та голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун. 2005. VIII, 1728 с.
2. Верховна Рада України прийняла Закон щодо вдосконалення національної системи кваліфікацій відповідно до актуальних потреб ринку праці. 15 квітня 2025. URL: <https://www.rada.gov.ua/news/razom/261010.html>
3. Герман В., Сердюк К. Інтерактивні технології як сучасний підхід до організації навчання української мови в школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2022. № 9–10 (123–124). С. 26–37.
4. Лещук Г., Сорока О., Калаур С. Тренінг як засіб інтенсифікації професійної підготовки здобувачів фахової передвищої освіти до роботи в команді. *Перспективи та інновації науки*. 2026. № 1(59). С. 1026–1038. URL: <https://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/35862/35853>
5. Лук'янець А. Підготовка туристичних кадрів. *Економіка та суспільство*. 2021. Вип. 25. С.
6. Маковецька Н. В. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з туризму у процесі вивчення дисципліни “Спеціалізований туризм”. *Економіка та суспільство*. 2022. Вип. 46. С. 1–5.
7. Радченко М.А. Інтерактивні технології навчання в професійному становленні майбутніх спеціалістів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах*. 2014. Вип. 34 (87). С. 299–306.
8. Сторонська О., Мигаль К. Сутність та види технологій інтерактивного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 74, том 2. С. 366–369.
9. Шука Г., Безрученков Ю. Підготовка фахівців туризму: виклики сьогодення. *Географія та туризм: науковий журнал*. 2021. Вип. 63. С. 31–36.

#### REFERENCES

1. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainскоi movy (2005) [Large explanatory dictionary of modern Ukrainian language]: 250000 / uklad. ta holov. red. V. T. Busel. Kyiv; Irpin: Perun. VIII, 1728 p. [in Ukrainian].
2. Verkhovna Rada Ukrainy pryniala Zakon shchodo vdoskonalennia natsionalnoi systemy kvalifikatsii vidpovidno do aktualnykh potreb rynku pratsi (2025). [The Verkhovna Rada of Ukraine adopted a law on improving the national qualifications system in line with current labor market needs]. 15 kvitnia. Available at: <https://www.rada.gov.ua/news/razom/261010.html> [in Ukrainian].
3. Herman, V. & Serdiuk, K. (2022). Interaktyvni tekhnolohii yak suchasnyi pidkhd do orhanizatsii navchannia ukrainскоi movy v shkoli [Interactive technologies as a modern approach to organizing Ukrainian language teaching in schools]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. No. 9–10 (123–124). pp. 26–37. [in Ukrainian].
4. Leshchuk, H., Soroka, O. & Kalaur, S. (2026). Treninh yak zasib intensyfikatsii profesiinoi pidhotovky zdobuvachiv fakhovoi peredyvshchoi osvity do roboty v komandi [Training as a means of intensifying professional training of applicants for higher education to work in a team]. *Prospects and innovations in science*. No 1(59). pp. 1026–1038. Available at: <https://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/35862/35853> [in Ukrainian].
5. Lukianets, A. (2021). Pidhotovka turystychnykh kadriv [Training of tourism personnel]. *Economy and society*. Vol. 25. pp. 1–6. [in Ukrainian].
6. Makovetska, N.V. (2022). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv z turyzmu u protsesi vyvchennia dystsypliny “Spetsializovanyi turyzm” [Formation of professional competence of future tourism specialists in the process of studying the discipline “Specialized Tourism”]. *Economy and society*. Vol. 46. pp. 1–5. [in Ukrainian].
7. Radchenko, M.A. (2014). Interaktyvni tekhnolohii navchannia v profesiinomu stanovlenni maibutnykh spetsialistiv [Interactive teaching technologies in the professional development of future specialists]. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools*. Vol. 34 (87). pp. 299–306. [in Ukrainian].
8. Storonska, O. & Myhal, K. (2024). Sutnist ta vydy tekhnolohii interaktyvnoho navchannia [The essence and types of interactive learning technologies]. *Current issues in the humanities*. Issue 74, Vol. 2. pp. 366–369. [in Ukrainian].
9. Shchuka, H. & Bezruchenkov, Yu. (2021). Pidhotovka fakhivtsiv turyzmu: vyklyky sohodennia [Training tourism professionals: today's challenges]. *Geography and Tourism*. Vol. 63. pp. 31–36. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 18.02.2026

Прийнято до друку: 20.03.2026

Опубліковано: 14.04.2026



УДК 373.3.091.4STEM:159.955-057.874]:004.8(045)  
DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.354496>

**Кіра Гнезділова**, доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри початкової і спеціальної освіти  
Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5226-840X>

## ІНСТРУМЕНТИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПІДТРИМЦІ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У STEM-ОСВІТІ

У статті розглянуті можливості інструментів штучного інтелекту у підтримці розвитку критичного мислення молодших школярів під час упровадження STEM-навчання. Розкрито питання необхідності формування критичного мислення в учнів, починаючи з початкової ланки, як однієї із важливих навичок XXI ст. Обґрунтовано вплив упровадження STEM-освіти та застосування вчителями інструментів штучного інтелекту (ШІ) для організації освітнього процесу на розвиток когнітивних здібностей учнів. Проведено теоретичний аналіз праць вітчизняних та зарубіжних фахівців, який свідчить, що реалізація STEM-освіти в початковій школі з використанням інструментів ШІ сприяє розвитку критичного мислення молодших школярів.

**Ключові слова:** критичне мислення; STEM-освіта; інструменти штучного інтелекту; початкова освіта; молодші школярі.

**Рис. 2. Літ. 12.**

**Kira Hnezdilova**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,  
Professor of the Primary and Special Education Department,  
Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi National University  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5226-840X>

## AI TOOLS IN SUPPORTING THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITHIN STEM EDUCATION

The article examines the potential of Artificial Intelligence (AI) tools in supporting the development of critical thinking in primary school students during the implementation of STEM education. It addresses the necessity of fostering critical thinking starting from the primary level as one of the essential 21st-century skills. The study substantiates the impact of STEM education and the use of AI tools by teachers to organize the educational process on the development of students' cognitive abilities. A theoretical analysis of works by domestic and foreign specialists indicates that the implementation of STEM education in primary school using AI tools contributes to the development of critical thinking in younger learners.

The use of Artificial Intelligence tools in primary school has a significant positive impact on the formation of skills required for life in the 21st century. Research results prove that the integration of AI increases the efficiency of the educational process and enriches students' experience through the involvement of innovative resources, particularly in STEM learning. However, the success of such integration depends on a rational approach that minimizes the risks of technological dependence and digital anxiety while ensuring adherence to the ethics of AI use.

The results of a bibliometric analysis of Web of Science publications using VOSviewer software confirm a shift in the educational paradigm: from the simple use of AI tools in the classroom to the systematic formation of cognitive skills (STEM and critical thinking) through the lens of Artificial Intelligence as early as the primary education level. According to the research findings, critical thinking in primary school is currently transforming into a child's ability to analyze algorithms and understand the ethics of technology.

It can be argued that the future of primary education lies in a harmonious combination of AI technological capabilities and STEM education with unique human skills, enabling the preparation of a generation capable of adapting to the challenges of the digital era. Working with AI sets new requirements for educators, who must modify the educational process while preserving its humanistic aspect. Given this, new challenges arise regarding the modernization of professional training for future primary school teachers in higher education institutions, which can be regarded as prospects for further scientific research.

**Keywords:** artificial intelligence tools; STEM education; primary education; critical thinking; younger schoolchildren.

**П**остановка проблеми. Серед актуальних проблем сучасності виділяють такі: формування і розвиток навичок, необхідних для навчання у XXI ст., розвиток інформаційно-цифрових технологій, зокрема штучного інтелекту, що є однією з причин змін у новій парадигмі освіти, й необхідність інтегрування різних галузей знань та побудова на цій основі освітнього процесу – упровадження STEM-підходу.

Дедалі важливішими в сучасному освітньому середовищі стають навички, які частіше називають навичками 4С: критичне мислення та вирішення проблем (Critical thinking), креативність (Creativity), співпраця (Collaboration), зокрема у цифровому середовищі, та комунікація (Communication), що включає ефективний обмін інформацією за допомогою сучасних технологій. Виокремлення саме таких навичок зумовлено тим, що вони: мають

ключове значення для навчання учнів, можуть бути сформовані та розвинуті за допомогою втручання і реалізації педагогічних підходів з боку вчителів, піддаються вимірюванню (вони проявляються у конкретних діях учнів, за якими можна спостерігати, оцінювати і відстежувати в різних ситуаціях) [6]. Однією з таких навичок є критичне мислення. На теперішній час існують різноманітні підходи до трактування поняття “критичне мислення”. За визначенням ACER (Австралійською радою освітніх досліджень) критично мислити означає “аналізувати та інтерпретувати інформацію, ідеї та ситуації, а також оцінювати їх за відповідними критеріями з метою побудови обґрунтованих і глибоких нових знань, розумінь, гіпотез та переконань. Критичне мислення охоплює здатність обробляти та синтезувати інформацію і розсудливо застосовувати її для прийняття обґрунтованих рішень та ефективного вирішення проблем” [6, 11]. У сучасній освіті критичне мислення стає необхідною передумовою для набуття учнями знань. Застосовуючи критичне мислення, учень спочатку усвідомлює проблему, а після чого співвідносить отриману інформацію з власним досвідом та аналізує її [2, 6].

Початкова освіта визначається як ключовий етап для формування основ критичного мислення молодших школярів. Саме в цей період закладаються фундаментальні когнітивні механізми сприйняття інформації [2].

У контексті розвитку критичного мислення учнів, зокрема початкових класів, упровадження STEM-підходу в освітній процес початкової школи відіграє важливе значення, оскільки базується на вирішенні реальних проблем і підтримує розвиток у молодших школярів компетентностей, необхідних для адаптації до швидких технологічних змін [11].

Стрімкий розвиток цифрових технологій, зокрема використання педагогами штучного інтелекту для покращення ефективності освітнього процесу на різних його етапах, актуалізує також питання щодо його впливу на формування критичного мислення молодших школярів. При цьому відзначимо й те, що вчителі все частіше під час організації STEM-навчання використовують інструменти штучного інтелекту. Поєднання двох напрямів в освіті: активного впровадження STEM-освіти та швидкої інтеграції інструментів штучного інтелекту відкриває широкі можливості для покращення освітнього процесу, зокрема в початковій школі, та сприятиме розвитку учнів [1].

З огляду на це, виникає питання щодо можливостей інструментів штучного інтелекту у підтримці розвитку критичного мислення молодших школярів як однієї з необхідних навичок XXI ст., під час упровадження STEM-навчання у початковій школі.

#### **Аналіз основних досліджень і публікацій.**

Відзначимо, що окремі аспекти заявленої проблематики розглядалися як зарубіжними, так й вітчизняними дослідниками. Так, питання інтеграції ШІ і STEM-освіти висвітлювалися у працях таких вчених як: О. Барна, М. Бойко, Н. Морзе, А. Дрокіна, І. Упатова, М. Memari, K. Ruggles, C. Bas, A. Kiraz та інші. Вплив інструментів ШІ на розвиток критичного мислення учнів початкової школи розглянутий у працях таких закордонних дослідників як: A. D. D. Susanti, Charlie T. Anselmo, N. Panit та інших. Проте заслуговує на особливу увагу окреслення можливостей використання інструментів штучного інтелекту під час упровадження STEM-освіти в початковій школі з метою підтримки розвитку такої навички у молодших школярів як критичне мислення.

**Мета статті** – здійснити теоретичний аналіз різноманітних джерел інформації щодо використання інструментів ШІ у контексті STEM-освіти та їх вплив на розвиток критичного мислення молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу.** Критичне мислення як одна із важливих навичок для навчання та життєдіяльності XXI ст., на теперішній час в наукових джерелах має багато визначень. Термін “критичне мислення” використовується науковцями для позначення форми рефлексивного мислення, спрямованого на логічний аналіз і оцінку інформації та аргументів, й водночас пов’язане з цілеспрямованою діяльністю – вирішення проблем і прийнятті рішень. А отже критичне мислення можна розглядати як процес, результатом якого є практичне застосування, зокрема у контексті організації освітнього процесу в класі. Окрім зазначеного критичне мислення інтерпретується не лише як набір когнітивних навичок, але й як схильність до пошуку істини, відкритості і справедливості [6, 7].

На цій основі дослідники у своїй праці “Critical thinking: Skill development framework” описують критичне мислення в межах запропонованої структури і розкривають його через три основні напрями та відповідні аспекти: 1) конструювання знань (Constructing knowledge), що передбачає рефлексивну й оціночну взаємодію з інформацією та включає виявлення прогалин у знаннях, розрізнення інформації, обробку та інтерпретування інформації; 2) оцінка ідей (Evaluating ideas) полягає у застосуванні логіки для перевірки висновків, визначенні припущень та мотивації, обґрунтуванні аргументів за допомогою доказів; 3) прийняття рішень (Making decisions) передбачає визначення критеріїв для прийняття рішень, оцінки доступних варіантів, тестування та контроль впровадження рішень [6].

Упровадження STEM-освіти, зокрема використання учителями STEM-проектів, STEM-контентів, STEM-уроків впливає на когнітивну та емоційну

сферу молодших школярів. Саме когнітивні навички розвиваються завдяки позитивним змінам критичного мислення учнів початкової школи (завдання, що передбачають аналіз даних з експериментів або спостережень, формулювання та перевірку гіпотез, обговорення різних точок зору та пошук компромісів) [4, 64]. Отже залучення учнів початкової школи до STEM-навчання сприяє розвитку їх критичного мислення як здатності логічно аналізувати інформацію, оцінювати аргументи, розрізняти факти та приймати обґрунтовані рішення.

У сучасному європейському освітньому просторі здійснюється перехід від традиційної парадигми “культури знань” до “культури компетентностей” [2]. У цьому контексті ІІІ виступає не просто технічним додатком, а “каталізатором”, що уможливує учням перейти від засвоєння операційних технічних навичок до рівня активних учасників у розв’язуванні різноманітних проблем [3]. Ефективність використання ІІІ в освітньому процесі наперед залежить від методології його застосування: він має стати інструментом, що доповнює людський інтелект, звільняючи когнітивний ресурс для складних аналітичних операцій.

З огляду на вказане, використання штучного інтелекту в організації освітнього процесу в початковій школі на різних його етапах відкриває нові можливості для вчителів: створення цікавого контенту (тексти, казки, оповідання), візуалізація навчального матеріалу (зображення, презентації тощо), здійснення оцінювання та моніторингу успішності учнів, розробка планів-конспектів уроків за цікавим для молодших школярів сценарієм, створення відеороликів, казкових героїв, квестів, здійснення подорожі до віртуальних лабораторій (створення реалістичних віртуальних середовищ, що уможливує молодшим школярам досліджувати різноманітні явища), забезпечення адаптивного навчання, зокрема розробка для учнів індивідуальних завдань та інше.

Зважаючи на це, використання інструментів штучного інтелекту за результатами проведеного теоретичного аналізу досліджень науковців сприяє розвитку критичного мислення учнів початкової школи. Дослідники підтверджують, що штучний інтелект може бути допоміжним інструментом для вчителів у розвитку критичного мислення та вирішення проблем в умовах сучасного освітнього середовища [2]. Водночас вони зауважують, що ІІІ повинен залишатися лише помічником у роботі вчителя, підкреслюючи тим самим, що педагог залишається головною постаттю в організації та реалізації освітнього процесу.

Науковці переконані: для того, щоб ІІІ слугував інструментом залучення, інновацій та педагогічного прогресу, необхідний трансдисциплінарний підхід, що інтегрує знання з освіти, етики, інформа-

тики, когнітивної психології, розробки політики та суспільства в цілому [8].

Серед переваг використання інструментів ІІІ для розвитку критичного мислення учнів початкової школи називаються такі: персоналізація навчання, підвищення ефективності освітнього процесу завдяки налагоджуванню швидкого зворотного зв’язку (застосування систем автоматизованого оцінювання) та використання адаптивних методик. Наприклад, допомога вчителю у створенні квізів з миттєвим результатом (автоматичне оцінювання), створення карток та вікторин у процесі засвоєння навчального матеріалу (Quizlet), надання підтримки учневі з боку вчителя щодо навчального матеріалу в реальному часі (Tutor AI) – все це сприяє розвитку критичного мислення учнів початкової ланки [10].

Отже, використання вчителем інструментів ІІІ в освітньому процесі початкової школи, за результатами досліджень, помітно розвиватиме критичне мислення молодших школярів, якщо запропоновані вчителем вправи, завдання, виконання яких розраховано на залучення інструментів ІІІ, містять проведення аналізу і оцінки відповідей ІІІ з боку учнів, а також проблеми, які є посилюючими для учнів початкових класів. Важливим є також роль вчителя початкової школи, який має навчати учнів ставити запитання і перевіряти отриману інформацію, при цьому перешкоджати перетворенню мислення на механічне відтворення заготовлених (автоматичних) відповідей.

Зважаючи на сказане, відзначимо й те, що низка науковців занепокоєна питанням розвитку в учнів початкової школи візуальної грамотності (visual literacy) – здатності учня розрізняти реальність та дипфейкі (гіперреалістичне відео, цифровим способом, зокрема, за допомогою інструментів ІІІ, оброблене для зображення людей, які говорять або роблять речі, які насправді ніколи не відбувалися) [5]. Вказане пов’язано з тим, що сучасні учні початкової школи – це “цифрові діти”, які з раннього віку взаємодіють з візуальним контентом. А з появою дипфейків та алгоритмічних маніпуляцій у вчителів виникає проблема: як навчити молодших школярів критично оцінювати цифрову інформацію (розрізняти реальне зображення від відео або зображення, згенероване ІІІ). Тому використання вчителем початкової школи різноманітних вправ та ігор, спрямованих на оцінювання візуальної інформації, сприяє розвитку критичного мислення учнів. А отже інструменти ІІІ по суті стають об’єктом критичного аналізу, у процесі якого учні вчать ставити під сумнів достовірність отриманої інформації [9].

Для протидії алгоритмічним маніпуляціям згідно з рекомендаціями ЮНЕСКО та Цілями сталого розвитку (SDG 4), в освітні програми необхідно

інтегрувати Плани алгоритмічної грамотності (Algorithmic Literacy Plans). Зазначене уможливило учням не лише користуватися технологіями, але й розуміти принципи роботи алгоритмів, що є формою захисту прав дитини в цифровому світі та основою її когнітивної безпеки [12].

Водночас разом з переліченими вище перевагами у розвитку критичного мислення дослідники відзначають й ті моменти, які потребують особливої уваги і подальшого детального дослідження, зокрема, технологічна залежність та цифрова тривожність (AI Anxiety), яка може перешкоджати здатності учнів мислити самостійно та розвивати необхідні міжособистісні навички [10]. Окрім вказаних аспектів використання інструментів ШІ в початковій школі називаються етичні питання, пов'язані із захистом особистих даних учнів, безпеки інформації та введення спеціальних правил використання ШІ безпосередньо в школі. Інтеграція ШІ в освітній процес початкової школи вимагає від вчителів певної підготовки, зокрема здобутої шляхом підвищення їх професійної кваліфікації.

Як зазначалось вище, науковці переконливо доводять і підкреслюють у своїх дослідженнях, що ШІ не здатний повністю замінити вчителя. Дійсно, роль вчителя в сучасному освітньому процесі зазнала й продовжує зазнавати трансформацій від “передавача знань” до “фасилітатора навчання”. Педагог забезпечує: емпатію та емоційну підтримку учнів, що безпосередньо важливо для молодших школярів, фізичну (контактну) взаємодію та соціалізацію, а також етичне керівництво у використанні технологій, зокрема ШІ [10].

Вказане лише підтверджує провідну роль вчителя як “емпатійного наставника”. Все це ще раз говорить про те, що в організації освітнього проце-

су необхідним є зважене інтегрування технологій, де інструменти ШІ слугують допоміжними ресурсами, що розширює людські можливості, а не повністю замінює традиційні освітні процеси [10].

Використання інструментів штучного інтелекту в освітньому процесі початкової школи, зокрема в межах реалізації STEM-підходу створює нові можливості для розвитку критичного мислення молодших школярів. Вказана проблема є актуальною на теперішній час у наукових колах. Підтвердженням є проведений бібліометричний аналіз масиву публікацій (2000 публікацій) з бази даних Web of Science (задіяні ключові слова “Artificial Intelligence”, “STEM”, “critical thinking”, “elementary school”) за допомогою програмного забезпечення VOSviewer, який уможливив виявити провідні вектори розвитку сучасної педагогічної думки у сфері штучного інтелекту, STEM-освіти та критичного мислення. Так, візуалізація мережових зв'язків (Network Visualization) дозволила зробити такі висновки (рис. 1): центральне місце в мережі посідає поняття “artificial intelligence”, що свідчить про його роль як ключової міждисциплінарної основи сучасних досліджень. Освітній напрям відображений у дослідженнях, які присвячені проблематики використання ШІ в освітньому процесі, зокрема для розвитку критичного мислення, формування навчальних досягнень учнів, а також підтримки педагогічної діяльності. Зауважимо, що наявність таких понять як “educational technology” та “AI literacy” лише свідчить про акцентування уваги науковців до формування цифрової і технологічної грамотності учнів. Відповідно до проведеного аналізу спостерігається тенденція до впровадження інструментів штучного інтелекту у різні галузі, зокрема й в освітню сферу.

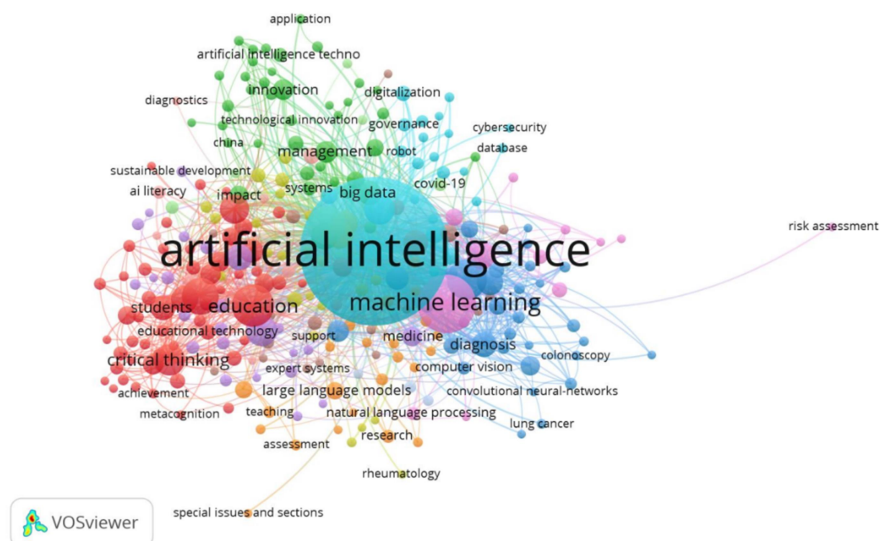


Рис. 1. Аналіз публікацій щодо використання ШІ для розвитку критичного мислення у межах реалізації STEM-освіти

## ІНСТРУМЕНТИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПІДТРИМЦІ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У STEM-ОСВІТІ

У ракурсі проблематики дослідження особливу увагу привертає наявність поняття “critical thinking” та його зв’язків з такими ключовими словами як то “education”, “students”, “metacognition” та “educational technology”. Можна стверджувати про поступове формування наукового напрямку, спрямованого на вивчення можливостей ШІ з метою розвитку розумових процесів та здатності учнів їх усвідомлювати, контролювати та регулювати.

Проведений хронологічний аналіз (Overlay Visualization) демонструє динаміку наукового інтересу до термінологічного апарату дослідження, починаючи з 2020 по 2024 роки (рис. 2).

Ранні дослідження (2020–2021 рр.) здебільшого зосереджувалися на базових технологічних аспектах штучного інтелекту, таких як “machine learning”, “computer vision” та “natural language processing”.

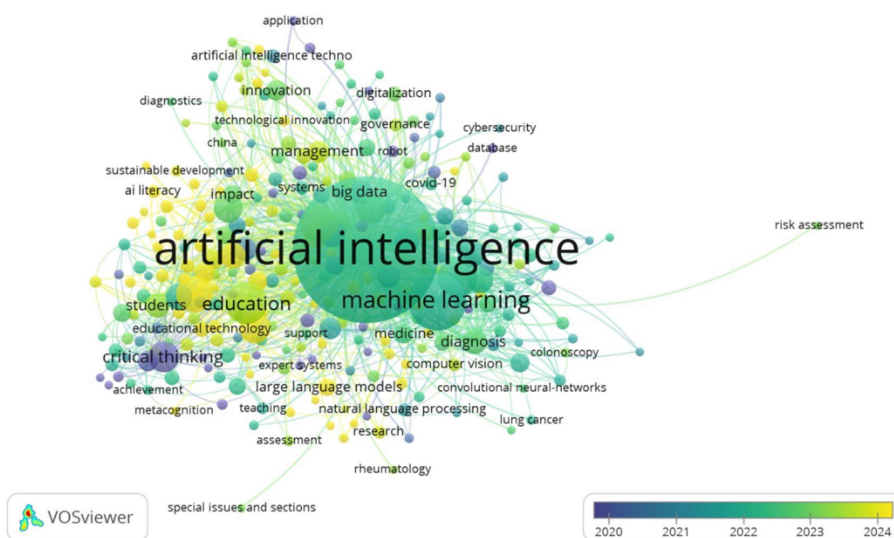


Рис. 2. Хронологічний аналіз публікацій (2020–2024 рр.)

Теоретичне обґрунтування та перші спроби адаптації ШІ до шкільної програми за результатами хронологічного аналізу публікацій припадає на період 2022 – початок 2023 рр.. Найактуальнішим трендом стає перехід до “AI literacy” та “AI education” (кінець 2023–2024 рр.). Публікації цього періоду свідчать про перехід наукової спільноти до обговорення питання формування грамотного користувача ШІ з раннього віку. Критичне мислення розглядається дослідниками як здатність учня аналізувати алгоритми, критично оцінювати цифрову інформацію та розуміти етику використання технологій.

Подібні тенденції простежуються і в дослідженнях закордонних науковців. Відповідно до результатів бібліографічного аналізу публікацій, отриманих з баз даних Web of Science, Scopus та ERIC, що охоплював такі ключові слова як “artificial intelligence”, “STEM education”, “ethics” спостерігається стрімке зростання інтересу до вказаної проблеми, а також акцентується увага на необхідності проведення більш глибокого вивчення питання впливу ШІ на вищі когнітивні навички здобувачів освіти [8].

Отже, інструменти ШІ необхідно розглядати в якості “помічника” у підтримці критичного мислення учнів початкової школи під час реалізації

STEM-освіти. Зокрема ШІ може забезпечувати адаптивне навчання в початковій школі, пропонує молодшим школярам індивідуальні завдання та миттєвий зворотний зв’язок. Зазначене є особливо важливим для реалізації STEM-освіти в початковій школі, оскільки дозволяє учням самостійно виправляти помилки, перевіряти гіпотези та розвивати уміння та навички проводити різноманітні дослідження.

Ефективність використання інструментів ШІ з метою розвитку критичного мислення учнів початкової школи у процесі STEM-навчання зростає за умови їх інтеграції у проблемно-орієнтовану та проєктно-орієнтовану діяльність. Підвищення якості освітнього процесу досягається завдяки оптимального поєднання формування ШІ-грамотності з активною підтримкою вчителя як фасилітатора, що унеможливує використання цифрових технологій як джерела готових рішень.

З огляду на зазначене вище, науковий інтерес становить розробка освітньої програми на основі STEM з використанням ШІ для формування учнів початкової школи навичок, необхідних для майбутнього, зокрема критичного мислення. У праці закордонних дослідників презентується така освітня програма “AI Education Program” для сталого розвитку учнів початкової школи [7]. На думку

авторів програми AIED, STEM-освіта допомагає учням початкової школи глибше зрозуміти принципи роботи штучного інтелекту шляхом інтеграції теоретичних знань із практичним вирішенням реальних життєвих проблем. Наприклад, учням пропонуються такі проєкти, як то: “Створення програми для соціально незахищених верств населення”, “Одягніть маску!” та ін. Під час виконання таких проєктів замість традиційного вивчення навчального матеріалу учні використовують ШІ як інструмент для пошуку відповідей на поставлені перед ними життєво важливих питань (наприклад, пошук і обговорення способів покращення життя людей з обмеженими можливостями, пошук різних способів вирішення незручностей таких людей в житті та створення програм або прототипів з використанням ШІ) [7]. Все зазначене вище робить навчання значущим для молодшого школяра, аніж просте вивчення навчального матеріалу.

STEM-підхід сприяє розумінню ШІ шляхом: поєднання різних дисциплін для цілісного розуміння (у процесі STEM-навчання учні не сприймають ШІ як деяку ізольовану технологію, а вбачають як частину певної великої системи); розвиток ШІ-грамотності (STEM-освіта значно покращує здатність учнів початкової школи пояснювати однокурсникам основні функції, принципи та етичні правила роботи з ШІ); перехід від імітації до творчого вирішення проблем, що сприяє розвитку критичного, логічного і дивергентного мислення, а також підвищенню мотивації та впевненості у своїх діях; доступність у розумінні складних принципів роботи моделей ШІ (вчителем надається “спрощене” пояснення роботи ШІ без складних технічних деталей). У підсумку автори доводять, що освітня програма AIED на основі STEM надала учням позитивне сприйняття ШІ та досвід навчання [7].

З огляду на все зазначене вище, використання ШІ в STEM-освіті на початковій ланці для розвитку критичного мислення молодших школярів створює виклики, що вимагають переосмислення педагогічних підходів та оновлення професійної підготовки вчителів початкових класів у ЗВО.

**Висновки.** Використання інструментів штучного інтелекту в початковій школі має значний позитивний вплив на розвиток навичок учнів, необхідних для навчання у XXI ст., зокрема на розвиток критичного мислення. За результатами досліджень доведено, що використання ШІ підвищує ефективність освітнього процесу та збагачує досвід учнів початкової школи через використання інноваційних ресурсів під час навчання, зокрема у STEM-навчанні. Проте успіх такої інтеграції залежить від раціонального та обережного підходу, який мінімізує ризики технологічної залежності та цифрової тривоги, а також дотримання етичного використання ШІ в освітньому процесі.

Результати бібліографічного аналізу публікацій Web of Science за допомогою програмного забезпечення VOSviewer підтверджують зміну освітньої парадигми: від простого використання інструментів штучного інтелекту в освітньому процесі до системного формування когнітивних навичок (STEM і критичне мислення учнів) через призму штучного інтелекту вже на рівні початкової ланки освіти. Критичне мислення в початковій школі відповідно до результатів проведеного дослідження наразі трансформується у здатність дитини аналізувати алгоритми та зрозуміти етику використання технологій.

Можна стверджувати, що майбутнє початкової освіти полягає в гармонійному поєднанні технологічних можливостей ШІ і STEM-освіти з унікальними людськими навичками, що уможливило підготовку покоління, здатного адаптуватися до викликів цифрової ери. Використання ШІ в освітньому процесі початкової школи ставить нові вимоги до вчителів, які повинні використовувати ШІ для модифікації освітнього процесу, зберігаючи при цьому людський аспект освіти. З огляду на це, постають нові виклики до модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в закладах вищої освіти, що й можна розглядати як перспективи подальших наукових розвідок.

#### REFERENCES

1. Bama, O.V., Boiko, M.A. & Morze, N.V. (2025). Model of primary school teachers' readiness for implementing STEM education in the era of artificial intelligence. *CEUR Workshop Proceedings*, pp. 153–166.
2. Benvenuti, M., Cangelosi, A., Weinberger, A., Mazzoni, E., Benassi, M., Barbaresi, M. & Orsoni, M. (2023). Artificial intelligence and human behavioral development: A perspective on new skills and competences acquisition for the educational context. *Computers in Human Behavior*, 148, Article 107903. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107903>
3. Bocconi, S., Chiocciariello, A., Kampylis, P., Dagièné, V., Wastiau, P., Engelhardt, K. & Stupuriènè, G. (2022). *Reviewing computational thinking in compulsory education* (No. JRC128347). Joint Research Centre (Seville site).
4. Drokina, A., Upatova, I., Shanskova, T., Pavelko, V., Predyk, A. & Mukhina, T. (2025). Preparing future educators of primary school for implementing STEM education elements and the use of artificial intelligence (AI) in the field of education. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. DOI: <https://doi.org/10.70594/brain/16.3/5>
5. García-Ull, F. J. (2021). Deepfakes: The next challenge in fake news detection. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 64, pp. 103–120. DOI: <https://doi.org/10.5565/REV/ANALISI.3378>
6. Heard, J., Scoular, C., Duckworth, D., Ramalingam, D. & Teo, I. (2025). Critical thinking: Skill development framework. 2nd ed. Australian Council for Educational Research. DOI: <https://doi.org/10.37517/978-1-74286-752-6>
7. Jang, J., Jeon, J. & Jung, S.K. (2022). Development of STEM-Based AI Education Program for Sustainable

**ВІЙСЬКОВО-ПРАВОВА ПІДГОТОВКА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗВО УКРАЇНИ (НА ПРИКЛАДІ ОПП “СЕРЕДНЯ ОСВІТА  
(ЗАХИСТ УКРАЇНИ)”)**

Improvement of Elementary Learners. *Sustainability*, 14(22), 15178. DOI: <https://doi.org/10.3390/su142215178>

8. Leon, C. Lipuma, J. and Oviedo-Torres, X. (2025). Artificial intelligence in STEM education: a transdisciplinary framework for engagement and innovation. *Front. Educ.* 10:1619888. DOI: [10.3389/educ.2025.1619888](https://doi.org/10.3389/educ.2025.1619888)

9. Rios, T., Solís-Trujillo, B., Pérez-Ruiz, J. & Aquije-Mansilla, M. (2025). Systematic review of critical thinking using artificial intelligence. *Edehweiss Applied Science and Technology*. DOI: <https://doi.org/10.55214/25768484.v9i3.5405>

10. Susanti, A. (2025). Developing 21st-century skills in elementary school students through artificial intelligence. *Pedagogik Journal of Islamic Elementary School*. DOI: <https://doi.org/10.24256/pjies.v8i1.6362>.

11. Tytler, R. (2020). STEM education for the twenty-first century. In J. Anderson & Y. Li (Eds.), *Integrated approaches to STEM education* (pp. 21–43). Springer. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-52229-2\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-52229-2_3)

12. Vivar, J.M.F. & Peñalvo, F.J.G. (2023). Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4). *Comunicar: Revista científica de comunicacion y educacion*, (74), pp. 37–47.

Стаття надійшла до редакції: 12.02.2026

Прийнято до друку: 20.03.2026

Опубліковано: 14.04.2026

УДК 378.147:34(477):355.1

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.353025>

**Світлана Кушнірук**, доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри педагогіки

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7833-8923>

**Ігор Павловський**, кандидат технічних наук,  
доцент кафедри педагогіки

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9759-4367>

**ВІЙСЬКОВО-ПРАВОВА ПІДГОТОВКА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗВО УКРАЇНИ (НА ПРИКЛАДІ ОПП “СЕРЕДНЯ ОСВІТА  
(ЗАХИСТ УКРАЇНИ)”)**

У статті проаналізовано військово-правову підготовку як важливий компонент професійної компетентності майбутніх викладачів ЗВО України. Розкрито сутність і зміст військово-правової компетентності, що охоплює знання міжнародного гуманітарного права та національного законодавства у сфері оборони. Визначено педагогічні умови її формування в освітньо-професійній програмі “Середня освіта (Захист України)” та обґрунтовано необхідність інтеграції правових знань із практичними навичками в умовах воєнного часу.

**Ключові слова:** військово-правова підготовка; правова компетентність; Захист України; майбутній викладач; міжнародне гуманітарне право; педагогічні умови.

**Рис. 1. Літ. 13.**

**Svitlana Kushniruk**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,  
Head of the Pedagogy Department,

Mykhaylo Drahomanov Ukrainian State University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7833-8923>

**Ihor Pavlovskiy**, Ph.D. (Technical Sciences),  
Associate Professor of the Pedagogy Department,

Mykhaylo Drahomanov Ukrainian State University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9759-4367>

**MILITARY AND LEGAL TRAINING AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL  
COMPETENCE OF FUTURE UNIVERSITY TEACHERS IN UKRAINE (ON THE EXAMPLE OF  
THE OPP “SECONDARY EDUCATION (DEFENSE OF UKRAINE)”)**

The article analyzes military and legal training as a core component of the development of professional competence of future university teachers in Ukraine. The essence, structure, and content of military and legal competence are defined, including knowledge of international humanitarian law, as well as the legislation of Ukraine on defense and national security.

The purpose of the article is to substantiate the necessity, essence, and place of military and legal training within the system of professional competence of future university teachers, as well as to determine the pedagogical conditions for its effective development to ensure high-quality defense-oriented ideological training of students.

## ВІЙСЬКОВО-ПРАВОВА ПІДГОТОВКА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗВО УКРАЇНИ (НА ПРИКЛАДІ ОПП “СЕРЕДНЯ ОСВІТА (ЗАХИСТ УКРАЇНИ)”)

*The research methodology is based on a comprehensive approach, including analysis of the regulatory and legal framework (Laws of Ukraine, Statutes of the Armed Forces of Ukraine), as well as psychological, pedagogical, and military literature. Based on this analysis, generalization of the identified factors, and the application of methods of mathematical statistics and factor analysis, pedagogical conditions for the formation of legal competence of future teachers of the educational and professional program “Secondary Education (Defense of Ukraine)” have been determined. These conditions are conventionally grouped into four blocks: the organizational and technological block—pedagogical conditions related to the organization of the educational process; the psychological block—conditions influencing the psychological qualities and characteristics of students; the scientific and creative block—conditions that shape research qualities, creative skills, and abilities of students; and the self-actualization block—conditions that promote cognitive independence, motivation for self-education, self-development, and self-improvement.*

*The necessity of integrating theoretical legal knowledge with practical skills is substantiated to ensure high-quality teaching of the educational components of the educational and professional program “Secondary Education (Defense of Ukraine)”, to foster civic responsibility among students, and to prepare them for the defense of the state. Emphasis is placed on modern methods of teacher training that meet the requirements of wartime conditions.*

**Keywords:** military and legal training; legal competence; Defense of Ukraine; future teacher; international humanitarian law; pedagogical conditions.

**П**остановка проблеми. Сучасні політичні, соціально-економічні та військові виклики вимагають всебічної перебудови освіти, підготовки та виховання студентської молоді України. Національно-патріотичне, історико-героїчне, військово-патріотичне виховання має стати важливою складовою всього освітнього процесу.

Сучасна вища освіта потребує формування комплексної компетенції, де аналітико-синтетичні навички (вміння обробляти та узагальнювати дані), а також інформаційно-технологічні навички (робота з цифровізованим контентом) ґрунтуються на високій правовій культурі. Це забезпечує законність використання інформації, розвиток професіоналізму та особистісний розвиток майбутнього фахівця. Поєднання цих навичок дозволяє майбутнім професіоналам діяти в межах правового поля, критично оцінювати інформацію та приймати юридично обґрунтовані рішення, що сприяє особистісному розвитку: формує відповідальність, критичне мислення та академічну чесність, що наголошує на високій культурі. У будь-якій професійній діяльності важливо підходити до завдань творчо, знаходити новаторські та нестандартні способи вирішення проблем. Саме формуванню системного бачення професійних завдань та розвитку креативності, комунікативних навичок та співпраці з колегами задля досягнення професійних цілей сприяє права компетентність. Тому високий рівень правової компетентності є необхідною умовою для ефективного використання аналітичних та цифрових навичок у професійній діяльності [2, 7].

Сьогодні державі потрібні фахівці з глибоким розумінням законодавчих та нормативних актів у сфері освіти. Такі викладачі здатні професійно реагувати на виклики сучасного суспільства, швидко адаптуватися до змін соціальних вимог та правових норм, пов'язаних із системою освіти [4, 10].

За цих умов проблема розвитку професійної компетентності майбутніх викладачів освітньо-

професійної програми “Середня освіта (Захист України)” стає важливим завданням для закладів освіти, зокрема для професійної військово-правової підготовки, і одним із актуальних напрямків педагогічної теорії та практики, оскільки “професійна підготовка, відірвана від юридичної освіти та юридичного виховання, втрачає свій сенс і сутність”, а розвиток правової компетентності забезпечує “більш ефективний рівень професійної підготовки, ніж розвиток лише спеціалізованих професійних знань” [11, 156].

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз досліджень показує зростання наукової уваги сучасних дослідників до проблеми правової компетентності, що розглядається авторами у різних аспектах: теоретичні особливості (концепція, структура, рівні, критерії тощо), дидактичні основи використання індивідуальних засобів формування та розвитку конкретної компетенції. При цьому важливою характеристикою низки наукових праць є їхня орієнтація на пошук педагогічних умов формування правової компетентності у різних сферах життєдіяльності особистості. Зокрема, увага дослідників приділяється теоретико-методичним засадам правової компетентності (А. Будас, Г. Буш, С. Воєводіна, С. Гуріна, В. Горшкова, М. Лісіна, Н. Письменна, Т. Соловійова та ін.); визначенню структурних компонентів правової компетентності, критеріїв та рівнів її сформованості (І. Галушак, Л. Данильчук, А. Матюшкін, О. Пишко, О. Поліщук, В. Пугач, Т. Ремех, Л. Рябовол та ін.). Проблема формування і розвитку правової компетентності майбутніх фахівців представлена у працях Н. Гарашкіної, М. Городиського, М. Підберезького, О. Скакун, М. Цимбалюк та ін. Цікаві погляди на форми, технології, методи формування і розвитку правової компетентності знаходимо у працях вітчизняних науковців, серед яких – А. Бойко, С. Гурін, Я. Кічук, Д. Клочокова та ін. Разом з тим у лексикографічних, педагогічних наукових дослідженнях предметом розгляду стають поняття “умова”, “педаго-

## ВІЙСЬКОВО-ПРАВОВА ПІДГОТОВКА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗВО УКРАЇНИ (НА ПРИКЛАДІ ОПП “СЕРЕДНЯ ОСВІТА (ЗАХИСТ УКРАЇНИ)”)

гічні умови” певних процесів (С. Гончаренко, В. Дубічинський, В. Краєвський, В. Манько, М. Михнюк, О. Пехота, С. Хатунцева, Є. Хриков та ін.).

Особливості обґрунтування педагогічних умов формування правової компетентності майбутніх фахівців викладено у працях авторів, таких як: Н. Бакланова, І. Безукладнікова, А. Дахіна, Я. Кічук, Н. Коваленко, А. Крижанівський, О. Кудряшова, Г. Лазарчук, А. Мекшук, О. Попадич, А. Романова та ін. Однак, незважаючи на значне збільшення кількості досліджень, присвячених визначенню сутності та аспектів формування й розвитку правової компетентності, глибина наукової уваги в сучасних педагогічних дослідженнях зростає [5, 2–3].

**Мета статті** полягає в теоретичному дослідженні обґрунтувати необхідність, сутність та місце військово-правової підготовки у системі професійної компетентності майбутніх викладачів “Захисту України”, а також визначити педагогічні умови її ефективного розвитку для забезпечення якісної оборонної ідеологічної підготовки здобувачів.

**Виклад основного матеріалу.** Військово-правова підготовка майбутніх викладачів “Захисту України” – це складова професійної компетентності, спрямована на засвоєння правових норм, регулюючих військову діяльність, формування національної свідомості та здатності виховувати повагу до законодавства у здобувачів. Вона посідає чільне місце у професіограмі, забезпечуючи поєднання психолого-педагогічних знань із практичними навичками правового забезпечення національної безпеки, що формує готовність до ефективного патріотичного виховання.

Сутність військово-правової підготовки полягає у цілеспрямованому формуванні правової культури, знань статутів, законів, прав і обов’язків, а також у вихованні свідомого дотримання військової дисципліни. Така підготовка забезпечує законність дій під час виконання військового обов’язку та захисту держави.

Підходи до розуміння сутності професійної компетентності, як “професіоналізму”, “кваліфікації”, відрізняє здібність серед багатьох рішень обрати найбільш оптимальне, аргументоване рішення – словом, володіти критичним мисленням. Компетентність передбачає постійне оновлення її складових, оволодіння новою інформацією для успішного рішення професійних завдань у даний час і в даних умовах. Іншими словами, “компетентність – це здібність до актуального виконання професійної діяльності” [10, 26].

Професійна компетентність займає ключове місце в структурі фахової діяльності, виступаючи інтегративним результатом освіти та досвіду. Вона є фундаментом, що об’єднує спеціальні знання, уміння, навички, особистісні якості та мотивацію для ефективного виконання професійних завдань.

Вона забезпечує здатність до інноваційної діяльності, саморозвитку та адаптації до нових вимог сучасності.

– **Фундаментальна складова:** є основою для формування професійної компетентності, що забезпечує здатність викладача, окрім призовної підготовки, формувати правову свідомість молоді.

– **Міждисциплінарний характер:** поєднує право, історію, військову справу та педагогіку, що дозволяє викладачеві всебічно охоплювати питання захисту Вітчизни.

– **Професійна готовність:** забезпечує формування компетентності майбутніх викладачів, що включає мотиваційний, пізнавальний, особистісний та діяльнісний аспекти.

– **Виховна функція:** безпосередньо впливає на формування військово-професійної орієнтації та особистісних якостей майбутніх захисників [8].

Таким чином, правова компетентність нерозривно пов’язана з предметними компетенціями, що формують юриспруденцію як дисципліну: реалізацією та послідовним захистом своїх прав; застосуванням процедур і технологій для захисту власних інтересів та прав і свобод інших; виконанням громадянських обов’язків у місцевій громаді, державі та її політичних інститутах; використанням методів та моделей поведінки, які в рамках чинного законодавства України відповідають інтересам самореалізації особистості та захищають її права.

Правова компетентність – це сукупність здібностей, що визначають рівень правової культури особистості, її правову освіту (знання права), ступінь та успішність її політичної діяльності, відповідність її життя правовим принципам, встановленим державою (у сфері цивільного, адміністративного, кримінального права тощо).

Важливою проблемою формування правової компетентності майбутніх викладачів освітньо-професійної програми “Середня освіта (Захист України)”, яку ми розуміємо як сукупність якостей, що відображають ступінь кваліфікації, рівень правових знань, умінь, навичок, готовності та здатностей, необхідних задля вирішення правових питань в галузі майбутньої професійної діяльності, є відбір педагогічних умов, що забезпечують ефективність розвитку структурних компонентів досліджуваної компетентності (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, функціонально-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний).

Незважаючи на те, що об’єктом дослідження великої кількості педагогічних праць є саме умови здійснення (упровадження, реалізації) певних процесів, в сучасній лексикографічній, педагогічній науці існують певні розбіжності у розумінні поняття “умова”. Зокрема термін “умова” визначається як: “необхідна обставина, що уможливило здійснення, утворення чогось або сприяє чомусь” [9,

## ВІЙСЬКОВО-ПРАВОВА ПІДГОТОВКА ЯК СКЛADOVA ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗВО УКРАЇНИ (НА ПРИКЛАДІ ОПП “СЕРЕДНЯ ОСВІТА (ЗАХИСТ УКРАЇНИ)”)

717]; “обставини, що визначають певний напрям розвитку педагогічного процесу” [12, 12]; “фактор, рушійна сила будь-якого процесу, явища” [3, 1526]; “система, складовими якої є певні форми, методи, матеріальні умови, реальні ситуації, що об’єктивно склалися чи суб’єктивно створені, і є необхідними для досягнення педагогічної мети” [7]; “чинники, що створюють взаємопов’язану сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечує результативність освітнього процесу і відповідає критеріям оптимальності” [6, 159] тощо.

У нашому дослідженні ми розглядаємо педагогічні умови формування правової компетентності у майбутніх викладачів “Захисту України” як сукупність взаємопов’язаних можливостей, обставин та заходів щодо їх реалізації, спрямованих на системний, цілеспрямований процес впливу на суб’єктів освітнього процесу, що забезпечує розвиток професійних знань та навичок.

Аналіз наукових праць вітчизняних дослідників дозволяє стверджувати, що сьогодні серед науковців немає однозначного розуміння педагогічних умов формування та розвитку правової компетентності [13]. Розглянемо приклади, що ілюструють наявні в наукових джерелах погляди щодо визначення умов підвищення досліджуваної компетентності.

Зокрема Н. Бакланова до педагогічних умов формування правової компетентності майбутніх викладачів бере до уваги: “наявність освітнього (правового) середовища, що підтримує правові установки і соціально-правові цінності; реалізація правової освіти здобувачів в межах навчально-професійної, наукової, соціокультурної діяльності; доповнення змісту навчальних дисциплін психолого-педагогічного та соціально-гуманітарного циклів питаннями професійно-правового характеру; запровадження спецкурсів, що за змістом сприяють формуванню правової освіти та правового виховання” [1, 120–121].

Після проведення теоретичного аналізу проблеми правової освіти майбутніх викладачів *освітньо-професійної програми “Середня освіта (Захист України)”*, зокрема стану сформованості у них правової компетентності, нами були визначені наступні педагогічні умови, які мають забезпечувати ефективність процесу військово-правової підготовки. Визначену сукупність педагогічних умов можна умовно об’єднати у чотири блоки (рис. 1): 1) організаційно-технологічний блок – блок педагогічних умов, пов’язаних з особливостями організації освітнього процесу; 2) психологічний блок – педагогічні умови, що впливають на психологічні якості та характеристики здобувачів; 3) креативний блок – педагогічні умови, що впливають та формують дослідницькі якості, творчі навички та творчі

здібності здобувачів; 4) самоактуалізаційний блок – педагогічні умови, що сприяють формуванню пізнавальної самостійності здобувачів, їхнього бажання займатися самоосвітою, саморозвитком та самовдосконаленням.

Організаційно-технологічний блок правової компетентності охоплює вміння ефективно планувати, організовувати та реалізовувати професійно-правову підготовку за допомогою сучасних технологій. Він включає здатність використовувати правові бази даних, здійснювати юридичний аналіз, працювати з документацією, забезпечувати документообіг та застосовувати інструменти електронного урядування (як-от Дія). Ключові складові організаційно-технологічного блоку:

- організаційні навички: (планування робочого часу, структурування юридичних процесів, організація взаємодії з клієнтами/колегами та підготовка до судових слухань);

- технологічні навички (інформаційно-цифрова компетентність): (робота з правовими інформаційними системами (наприклад, ЛІГА: ЗАКОН, реєстри; володіння офісними програмами для створення документів (інструменти Word, Excel, PDF); використання електронних цифрових підписів (ЕЦП) та систем електронного документообігу (наприклад, системи електронного документообігу в державних установах); безпечна робота з інформацією в Інтернеті та захист персональних даних);

- процесуально-технологічні вміння: (складання, редагування, аналіз та реєстрація процесуальних документів).

Тобто, цей блок забезпечує переведення теоретичних правових знань у практичну площину діяльності.

Другий (психологічний) блок – це сукупність внутрішніх психічних регуляторів (мотивів, цінностей, емоцій), що забезпечують усвідомлену правомірну поведінку. Він включає правосвідомість (відношення до права), правову психологію (почуття, переживання), здатність до самоконтролю, емоційної стійкості, професійної етики, а також мотивацію до виконання правових норм. До основних складових психологічного блоку правової компетентності належать:

- правова психологія: (система емоцій, почуттів, настроїв, переживань та сприйняття людей стосовно правової реальності. Вона характеризується правовими установками та ставленням до закону);

- правосвідомість: (психологічний механізм нормативно-правового регулювання, що формує правову поведінку);

- психологічна компетентність: (поєднує самопізнання, самоконтроль, ефективну взаємодію з іншими людьми та здатність до саморозвитку);

- індивідуально-психологічні характеристики: (мотивація, характер, вольові якості, почуття,

**ВІЙСЬКОВО-ПРАВОВА ПІДГОТОВКА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗВО УКРАЇНИ (НА ПРИКЛАДІ ОПП “СЕРЕДНЯ ОСВІТА  
(ЗАХИСТ УКРАЇНИ)”)**

сприйняття, пам'ять та мислення, які визначають правомірність поведінки особистості.

Цей блок забезпечує не лише знання законів, але й готовність особистості діяти в рамках правового поля, регулюючи власну поведінку.

Третій (креативний) блок правової компетентності – це творчий підхід до застосування юридичних знань, який поєднує глибоку правову грамотність із соціальною активністю, здатність креативно розв'язувати правові конфлікти, формувати правову культуру та використовувати інноваційні методи (наприклад, авторські студії) для інтерпретації правової інформації. Він забезпечує не лише знання законів, а й вміння їх творчо використовувати в сучасних умовах. Ключовими аспектами креативного блоку правової компетентності є:

– методи креативного навчання: (використання методів, що дозволяють розшифровувати правову інформацію та творчо її інтерпретувати, зокрема в рамках спеціалізованих курсів, таких як “Авторська студія Аматорів права”);

– практична спрямованість: (правова компетентність базується на поєднанні знань, умінь, навичок та цінностей, що забезпечує успішну професійну та особисту діяльність);

– структурні компоненти: (включає когнітивний (знанневий), аксіологічний (ціннісно-мотиваційний) та практично-поведінковий компоненти);

– мета: формування здатності особистості ефективно діяти в рамках правового поля, критично мислити та застосовувати правові норми в нестандартних ситуаціях.

Цей блок є частиною системи розвитку ключових компетентностей (наприклад, у рамках НУШ),

сприяючи соціальній інклюзії та працевлаштуванню.

Четвертий блок (блок самоактуалізації правової компетентності) – це внутрішній механізм особистості, спрямований на свідоме застосування правових знань, цінностей та навичок для власного розвитку, захисту прав та активної соціальної поведінки. Він забезпечує перехід від знання законів до їх свідомого використання (правової діяльності) у житті. Тобто, ґрунтується на потребі самовираження та правовій культурі, трансформуючи пасивне знання законодавства в активну правову поведінку. Основні компоненти блоку самоактуалізації правової компетентності:

– аксіологічний (ціннісний) компонент: усвідомлення важливості права, прав людини та правових принципів як особистих цінностей;

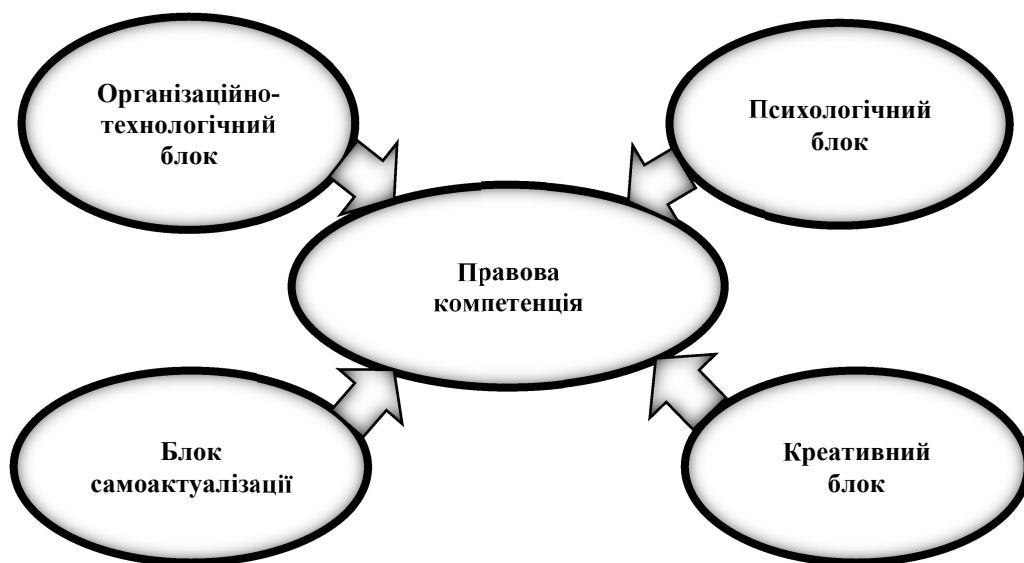
– мотиваційний компонент: внутрішня потреба в правовій освіченості, потяг до розвитку своїх правових можливостей та активна громадянська позиція;

– діяльнісний (практично-поведінковий) компонент: застосування правових знань у повсякденному житті, здатність захищати свої права та поважати права інших;

– рефлексивний компонент: здатність оцінювати власний рівень правової культури та прагнення до його підвищення.

Цей блок забезпечує перехід від знання правових норм до їх свідомого дотримання та використання, що формує високий рівень правової культури особистості.

Отже, вищезазначене можна схематично зобразити на рис. 1:



**Рис. 1.** Вплив та значення блоків педагогічних умов на розвиток правової компетентності майбутнього викладача освітньо-професійної програми “Середня освіта (Захист України)”

## ВІЙСЬКОВО-ПРАВОВА ПІДГОТОВКА ЯК СКЛADOVA ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗВО УКРАЇНИ (НА ПРИКЛАДІ ОПП “СЕРЕДНЯ ОСВІТА (ЗАХИСТ УКРАЇНИ)”)

Очевидно, що найвирішальним фактором все ж залишається організаційно-технологічний блок педагогічних умов, який визначає сприятливе освітнє середовище та створює позитивні умови для реалізації та впровадження всіх інших.

Блоки педагогічних умов (організаційно-технологічний, психологічний, креативний, самоактуалізації) суттєво впливають на формування правової компетентності викладачів “Захисту України”, забезпечуючи всебічну готовність до викладання норм міжнародного гуманітарного права та основ національної безпеки. Їх значення полягає у формуванні здатності майбутніх викладачів свідомо застосовувати правові знання, критично мислити та виховувати громадянську відповідальність.

Реалізація цих умов дозволяє структурувати розвиток правової компетентності, трансформуючи теоретичні знання в особистісні цінності та професійні навички, необхідні викладачеві освітньо-професійної програми “Середня освіта (Захист України)”.

### Висновки та перспективи подальших досліджень.

1. Військово-правова підготовка є невід’ємною частиною професійної компетентності викладача “Оборони України”, що забезпечує фундаментальні знання з міжнародного гуманітарного права, військової присяги, статутів Збройних Сил України та правових основ захисту держави.

2. Структура компетентності охоплює когнітивний (знання законів), мотиваційний (патріотизм), діяльнісний (здатність застосовувати норми) та ціннісний компоненти.

3. Ефективність навчання досягається завдяки впровадженню спеціалізованих курсів, розв’язанню ситуаційних задач (кейс-метод), інтерактивним методам навчання та практично орієнтованим тренінгам.

4. Майбутній викладач “Захисту України” має бути не лише інструктором з тактичної чи вогневої підготовки, а й носієм правової культури, здатним прищепити молоді повагу до закону та свідомого ставлення до військового обов’язку. Викладач має опанувати навички застосування норм міжнародного гуманітарного права під час навчання.

5. Основою військово-правової підготовки як складової професійної компетентності майбутнього викладача *освітньо-професійної програми “Середня освіта (Захист України)”* є Конституція України та чинне військово-законодавство. Підготовка спрямована на набуття практичного досвіду, необхідного для викладання дисципліни.

Таким чином, військово-правова підготовка забезпечує готовність майбутнього викладача “Захисту України” до формування у здобувачів освіти цілісного розуміння обов’язків захисника України та правових основ державної безпеки.

Виявлені під час дослідження питання обговорення визначають актуальність напрямків для подальших досліджень, а саме формування методологічної системи формування правової компетентності майбутніх викладачів освітньо-професійної програми “Середня освіта (Захист України)”, яка б дозволила врахувати та реалізувати всі педагогічні умови, описані у статті.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бакланова Н.М. Формування правової компетентності майбутніх учителів. *Освітологічний дискурс*, 2016, № 2 (14). С. 115–124.

2. Боровик Л., Панібрат І., Боровик О., Собко В. Педагогічні умови формування загальнонаукової компетентності курсантів вищих військових навчальних закладів. *Збірник наукових праць: Національної академії державної прикордонної служби України, Серія: Педагогічні науки*, № 1(40), 2025. С.5 – 22. URL: 10.32453/ped-zbirnyk.v40i1.1823

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ – Перун, 2009. 1736 с.

4. Ганзенко О.О. Формування правової культури українського суспільства в контексті підписання угоди про асоціацію між Україною та ЄС. *Вісник Запорізького національного університету. Юридичні науки*, 2014, № 3. С. 9–16.

5. Коровяк Б.Е., Горохівська Т.М. Педагогічні умови формування правової компетентності студентів закладу фахової передвищої освіти. *Академічні візії*, Вип. 30, 2024. С. 1–8. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1071>

6. Манько В.М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. Соціалізація особистості. 2000. № 2. С. 153–161.

7. Пехота О.М., Будак В.Д., Старєва А.М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. Київ: А.С.К., 2003. 240 с.

8. Симонова Л.М. Професійна компетентність викладача як запорука якісної підготовки кваліфікованих робітників. 2021 URL: <https://licey-cv.com/profesiyna-kompetentnist-vykladacha-ia-k-zaporuka-ia-kisnoi-pidhotovky-kvalifikovanoho-robotnyka/>

9. Сучасний тлумачний словник української мови: 50 000 слів / за заг. ред. В.В. Дубічинського. Харків: Школа, 2006. 832 с.

10. Титаренко В.П. Професійна компетентність – один із ключових принципів модернізації вищої освіти. *Наукові записки ПОІППО: Моделі ключових та професійних компетентностей педагогічного працівника*, 2011, Вип. 2. С. 25–29. URL: [https://pano.pl.ua/images/FILES/nml/NZP/Nauk\\_zapysky\\_2\\_2011.pdf](https://pano.pl.ua/images/FILES/nml/NZP/Nauk_zapysky_2_2011.pdf)

11. Ткачова Н. Професійна правова культура, її зміст та роль у подальшому цивілізованому розвитку України. *Юридичний вісник*. 2012. № 3 (24). С. 154–158.

12. Хриков Є.М. Педагогічні умови як складова наукових знань. *Шлях освіти*, 2011, № 2. С. 11–15.

13. Kushniruk S., Bielkova T., Miroshnychenko V., Khorkin D., Ihnatenko I. & Vilkov S. Legal Regulation of

**ВІЙСЬКОВО-ПРАВОВА ПІДГОТОВКА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗВО УКРАЇНИ (НА ПРИКЛАДІ ОПІ “СЕРЕДНЯ ОСВІТА  
(ЗАХИСТ УКРАЇНИ)”)**

Physical Rehabilitation in Higher Education Institutions of Ukraine. *Journal of Cultural Analysis and Social Change*, 2025. 10(2), 4805–4811. DOI: <https://doi.org/10.64753/jcasc.v10i2.234>

**REFERENCES**

1. Baklanova, N.M. (2016). Formuvannya pravovoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv [Formation of legal competence of future teachers]. *Educational discourse*, No. 2 (14). pp. 115–124. [in Ukrainian].

2. Borovyk, L., Panibrat, I., Borovyk, O. & Sobko, V. (2025). Pedahohichni umovy formuvannya zahalnonaukovoyi kompetentnosti kursantiv vyshchych viyskovykh navchalnykh zakladiv [Pedagogical conditions for the formation of general scientific competence of cadets of higher military educational institutions]. *Collection of scientific works: National Academy of the State Border Service of Ukraine, Series: Pedagogical Sciences*, No. 1(40). pp. 5–22. Available at: [10.32453/ped\\_zbirnyk.v40i1.1823](https://doi.org/10.32453/ped_zbirnyk.v40i1.1823) [in Ukrainian].

3. Velykyi tlumachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayinskoyi movy [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language] / compiled and edited by V.T. Busel. Kyiv; Irpin, 2009. 1736 p. [in Ukrainian].

4. Ganzenko, O.O. (2014). Formuvannya pravovoyi kultury ukrayinskoho suspilstva v konteksti pidpysannya Uhody pro asotsiatsiyu mizh Ukrayinoyu ta YES [Formation of the legal culture of Ukrainian society in the context of signing the Association Agreement between Ukraine and the EU]. *Bulletin of the Zaporizhzhia National University. Legal Sciences*, No. 3. pp. 9–16. [in Ukrainian].

5. Korovyak, B.E. & Horokhivska, T.M. (2024). Pedahohichni umovy formuvannya pravovoyi kompetentnosti studentiv profesiynoho dovyshchoho navchalnoho zakladu [Pedagogical conditions for the formation of legal competence of students of a professional pre-higher education institution]. *Academic Visions*, Issue 30. pp. 1–8. Available at: <https://academic-vision.org/index.php/av/article/view/1071> [in Ukrainian].

6. Manko, V.M. (2000). Dydaktychni umovy formuvannya u studentiv profesiyno-piznavalnoho interesu do spetsialnykh dystsyplin [Didactic conditions for the formation of students' professional-cognitive interest in special disciplines]. *Socialization of the personality*, No. 2. pp. 153–161. [in Ukrainian].

7. Pekhota, O.M., Budak, V.D. & Stareva, A.M. (2003). Pidhotovka maybutnoho vchytelya do vprovadzhennya pedahohichnykh tekhnolohiy [Preparation of the future teacher for the implementation of pedagogical technologies] / edited by I.A. Zyazyun, O.M. Pekhota. Kyiv, 240 p. [in Ukrainian].

8. Simonova, L.M. (2021). Profesiyna kompetentnist vchytelya yak harantiya yakisnoyi pidhotovky kvalifikovanykh pratsivnykiv [Professional competence of a teacher as a guarantee of high-quality training of qualified workers]. Available at: <https://licey-cv.com/profesiyna-kompetentnist-vykladacha-ia-k-zaporuka-ia-kisnoi-pidhotovky-kvalifikovanohorobitnyka/> [in Ukrainian].

9. Suchasnyy tlumachnyy slovnyk ukrayinskoyi movy: 50 000 sliv [Modern explanatory dictionary of the Ukrainian language: 50,000 words] / edited by B.V. Dubichynsky. Kharkiv, 2006. 832 p. [in Ukrainian].

10. Tytarenko, V.P. (2011). Profesiyna kompetentnist – ody n iz klyuchovykh pryntsyviv modernizatsiyi vyshchoyi osvity [Professional competence is one of the key principles of modernization of higher education]. *Scientific notes of the Institute of Higher Education and Research: Models of key and professional competencies of a pedagogical worker*, Issue 2. pp. 25–29. Available at: [https://pano.pl.ua/images/FILES/nml/NZP/Nauk\\_zapysky\\_2\\_2011.pdf](https://pano.pl.ua/images/FILES/nml/NZP/Nauk_zapysky_2_2011.pdf) [in Ukrainian].

11. Tkacheva, N. (2012). Profesiyna pravova kultura, yiyi zmist ta rol u podalshomu tsyvilizovanomu rozvytku Ukrayiny [Professional legal culture, its content and role in the further civilized development of Ukraine]. *Legal Bulletin*, No. 3 (24). pp. 154–158. [in Ukrainian].

12. Khrykov, Ye. M. (2011). Pedahohichni umovy yak skladova naukovoho znannya [Pedagogical conditions as a component of scientific knowledge]. *Shlyakh osvity*, No. 2. pp. 11–15. [in Ukrainian].

13. Kushniruk, S., Bielkova T., Miroshnychenko, V., Khorkin, D., Ihnatenko, I. & Vilkov, S. (2025). Legal Regulation of Physical Rehabilitation in Higher Education Institutions of Ukraine. *Journal of Cultural Analysis and Social Change*, No. 10(2), pp. 4805–4811. DOI: <https://doi.org/10.64753/jcasc.v10i2.234> [in English].

Стаття надійшла до редакції: 23.02.2026

Прийнято до друку: 20.03.2026

Опубліковано: 14.04.2026



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

*Йоганн Генріх Песталоцці*  
швейцарський педагог

“Справжня педагогіка починається там, де машина закінчує свою роботу”.

*Василь Сухомлинський*  
український педагог

“Освіта – це практика свободи, що дозволяє людині зрозуміти і змінити власну культуру”.

*Пауло Фрейре*  
бразильський педагог



**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ**

---

УДК 378.091.12:37.011.3-051

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.352167>

**Дмитро Логачов**, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки  
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4968-4687>

**Наталія Пономарьова**, доктор педагогічних наук, професор,  
декан фізико-математичного факультету, професор кафедри інформатики  
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0172-8007>

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ**

*У статті уточнено сутність поняття “саморозвиток”, на основі чого визначено комплекс педагогічних умов формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів: ціннісно-етична орієнтація професійної підготовки; створення рефлексивного освітнього середовища; організація професійної взаємодії майбутніх вчителів; підтримка емоційної стійкості й психологічного благополуччя; сприяння самопроєктуванню професійної траєкторії. Обґрунтовано роль цифрового освітнього середовища як інтегративного чинника для реалізації зазначених умов.*

**Ключові слова:** професійний саморозвиток; вчителі; майбутні вчителі; рефлексивне середовище; взаємодія; ціннісно-етичні орієнтації; самопроєктування; емоційна стійкість; цифровізація.

**Літ. 12.**

**Dmytro Lohachov**, Applicant of the Third (Educational and Scientific) Level of Higher Educational in the Specialty 011 Educational and Pedagogical Sciences,  
Kharkiv Hryhoriy Skovoroda National Pedagogical University  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4968-4687>

**Nataliia Ponomarova**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,  
Dean of the Faculty of Physics and Mathematics,  
Professor of the Informatics Department,  
Kharkiv Hryhoriy Skovoroda National Pedagogical University  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0172-8007>

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION  
OF FUTURE TEACHERS' READINESS FOR PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT**

*The article substantiates the pedagogical conditions for forming future teachers' readiness for professional self-development in the context of contemporary educational transformations. The relevance of the problem is determined by the growing demand for teachers' professional autonomy, reflexivity, and lifelong learning capacity. Based on an analysis of psychological and pedagogical sources, the essence of self-development is revealed as a conscious, purposeful activity aimed at qualitative self-change, the realization of inner potential, and the formation of professional identity. A set of pedagogical conditions that ensure the development of future teachers' readiness for professional self-development is identified and characterized: value-ethical orientation of professional training; creation of a reflective educational environment; organization of professional interaction and collaboration among future teachers; support for emotional resilience and psychological well-being; and facilitation of self-designing one's professional trajectory. The role of the digital educational environment is substantiated as an integrative factor that expands opportunities for autonomous learning, progress monitoring, and the externalization of professional growth outcomes. It is demonstrated that implementing these conditions contributes to the formation of the future teacher as an active subject of their own professional development, capable of self-regulation, responsible decision-making, and continuous improvement. Prospects for further research include developing criteria and indicators for assessing levels of readiness for professional self-development and creating appropriate diagnostic tools.*

**Keywords:** professional self-development; teachers; future teachers; reflective environment; interaction; value-ethical orientations; self-designing; emotional resilience; digitalization.

**П**остановка проблеми. Проблема професійного саморозвитку вчителя набуває особливої ваги в сучасних умовах трансформації освіти. Переосмислення ролі вчителя як активного суб'єкта власного професійного становлення є необхідним в результаті швидких

соціальних змін, цифровізації всіх сфер життя, оновлення змісту освіти та зростання вимог до педагогічних професій. Сучасні вчителі повинні не лише навчатися новим технологіям і знанням, але й критично оцінювати свій власний досвід, адаптуватися до нових труднощів і створювати особисті

траєкторії професійного розвитку в цифровому середовищі. Міжнародні освітні стандарти та дорожні карти розвитку освіти також наголошують на стратегічній важливості саморозвитку вчителя. Наприклад, у документах ЮНЕСКО підкреслюється, що якість освіти безпосередньо залежить від здатності педагогів до безперервного навчання, інноваційності та рефлексивної практики [7].

Саморозвиток постає важливим чинником якості педагогічної діяльності, а не додатковим елементом професійної культури. Від вчителів очікується високий рівень автономії, рефлексії, інноваційності та здатності до безперервного навчання у професії. Таким чином, проблема забезпечення готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку на етапі їхньої фахової підготовки набуває особливої актуальності.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Саморозвиток особистості психологами трактується як свідомо, цілеспрямована й керована активність, мета якої полягає у якісній “самозміні в позитивному напрямі” [6]. У межах гуманістичних поглядів цей феномен ототожнюється із самоактуалізацією – безперервною реалізацією потенційних можливостей, здібностей і талантів, а також пізнанням і прийняттям власної природи [5, 4]. Згідно з ієрархією потреб А. Маслоу, потреба в самоактуалізації є “потребою зростання”, яка перебуває на вершині піраміди мотивів особистості. Вона виникає як результат прагнення особистості до реалізації своєї місії та внутрішньої синергії. Водночас саморозвиток розглядається як інструмент духовного зростання, шлях соціалізації та критерій зрілості особистості [4].

Професійний саморозвиток можна розглядати як особливу якість особистості [9]. Саморозвиток є багатоаспектним явищем, що реалізується через систему психологічних станів самоорганізації внутрішньої реальності, та яке може реалізовуватися у різних формах: самопізнання, самовизначення, самопроєктування, самовиховання, самоствердження, самовдосконалення та самореалізація [11]. Слід врахувати, що за поглядами психологів, процес саморозвитку вчителя забезпечується дією складних психологічних механізмів. Провідну роль серед них відіграють самоприйняття, рефлексія, інтеріоризація та ідентифікація, екстеріоризація. Механізм самоприйняття є початковою ланкою самореалізації і являє собою безумовне позитивне ставлення до власних особистісних надбань, що створює раціональні умови для подальшого розвитку [8]. Рефлексія натомість забезпечує усвідомлений аналіз способів власної діяльності, настанов та системи цінностей, оскільки тільки опрацьована свідомістю риса особистості може бути нею конструктивно перебудована. Інтеріоризація, в свою чергу, дозволяє засвоювати зовнішній досвід через

емоційне переживання, надаючи об’єктам статусу значущості. Ідентифікація виступає як емоційно-когнітивний процес ототожнення себе як суб’єкта діяльності. Механізм екстеріоризації є завершальним етапом самотворчості, що полягає у винесенні результатів внутрішньої роботи особистості у зовнішній світ через перетворення навколишньої дійсності [9].

У контексті професійної підготовки майбутніх вчителів особливого значення набувають поняття, найближче пов’язані із саморозвитком: самовиховання як специфічна внутрішня діяльність, спрямована на вироблення вмінь і якостей для самореалізації, а також самовдосконалення як найвища форма саморозвитку, що здійснюється у моральній системі координат і базується на рефлексії [11].

Саморозвиток у педагогічній науці розглядається як комплексний процес, який включає самоаналіз, самопізнання, постановку професійних цілей, планування діяльності та оцінювання власних результатів. У роботах відомих вчених К. Роджерса та А. Маслоу підкреслюється, що саморозвиток можливий лише за умови відкритості до змін, здатності до самоактуалізації та готовності взяти на себе відповідальність за свої рішення [4, 5]. Як підкреслював ще Дж. Дьюї, оскільки освіта є процесом постійної реконструкції досвіду, то вчителі повинні бути активними учасниками – суб’єктами свого професійного становлення [1].

Дослідження проблем професійного розвитку розвивають думку про те, що ефективний учитель – це той, хто здатний поєднувати внутрішню мотивацію до зростання з умінням організувати власне навчання [2, 3]. Саморозвиток у цьому контексті постає як практична діяльність педагога, що реалізується в різних формах та включає участь у професійних спільнотах, опанування нових методик, рефлексивний аналіз педагогічної активності, розвиток гнучких навичок тощо. Важливо, що ці процеси не зводяться до накопичення професійних знань – вони спрямовані на зміну способів мислення, педагогічних переконань і становлення професійної ідентичності.

Як зазначає К. Деї, професійне зростання вчителя пов’язане з його здатністю підтримувати емоційне благополуччя, зберігати професійну стійкість і розвивати продуктивні взаємини з учнями [1]. Професійне саморозвиток вчителя стає не лише потребою кожного вчителя. Сучасна психологічна наука розглядає саморозвиток як важливий компонент психологічної реальності, який визначає місце та роль людини в комплексному процесі її життя. Цей процес допомагає вчителям розвиватися як особисто, так і професійно, оскільки дозволяє взяти на себе відповідальність як за своє життя, так і за освітнє середовище [10]. На основі саморефлексії вчитель створює освітнє середовище, яке відпові-

дає потребам учнів і які, в свою чергу, повинні навчитися критично мислити, приймати рішення та створювати власні освітні траєкторії.

Таким чином, саморозвиток майбутнього вчителя є діалектичним процесом, у якому взаємодіють внутрішні фактори та зовнішні впливи. Цей процес ґрунтується на зміні смислових уявлень людини під впливом домінуючих цінностей і надситуативної активності [11].

**Метою статті:** теоретичне обґрунтування та розкриття шляхів реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку в умовах освітніх трансформацій.

**Виклад основного матеріалу.** Передусім, ціннісно-етична орієнтація процесу професійної підготовки, на наш погляд, є фундаментальною умовою, що визначає мотивацію майбутнього вчителя до професійного саморозвитку. У гуманістичній парадигмі освіти саморозвиток розглядається як “потреба зростання”, тобто як внутрішній імпульс до реалізації власного потенціалу. Для майбутнього педагога це означає необхідність усвідомлення ним соціальної значущості професії, особистої відповідальності за якість освітнього процесу та власного впливу на розвиток учнів. Аксиологічний компонент, який вноситься до змісту професійної підготовки, має бути спрямований на формування таких цінностей, як гуманізм, відповідальність, академічна доброчесність, педагогічна справедливість, орієнтація на розвиток учня тощо. Коли ці цінності стають внутрішніми переконаннями майбутнього вчителя, саморозвиток перестає бути зовнішньою вимогою і перетворюється на моральний імператив професійної діяльності. Реалізація аксіологічного компоненту можлива через ціннісно-орієнтовані навчальні завдання в межах навчальних дисциплін та під час педагогічних практик, а також через впровадження рефлексивних практик, спрямованих на усвідомлення цінностей.

Дійсно, рефлексивне освітнє середовище є умовою формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів, оскільки саме рефлексія як психологічний феномен забезпечує перехід від несвідомого досвіду до усвідомленої, керованої самозміни, передбачає його інтерпретацію, переосмислення та трансформацію. Рефлексивне освітнє середовище дозволяє забезпечити взаємодію і оцінювання здобувачами педагогічної освіти своїх дій, досвіду і знань для критичного осмислення та подальшої самокорекції. У рефлексивному освітньому середовищі майбутні вчителі отримують можливість не лише аналізувати, а й осмислювати дії, досвід і знання у контексті професійних цінностей, педагогічних норм і очікувань. Рефлексивні практики – ведення здобувачами педагогічної освіти щоденників, портфоліо, аналіз педа-

гогічних ситуацій, самооцінювання – сприяють формуванню в них здатності бачити причинно-наслідкові зв'язки між власними рішеннями та результатами навчання. Саме тому рефлексивне освітнє середовище створює умови для майбутніх учителів щодо розвитку метапізнання, критичного мислення та внутрішньої готовності до змін. У результаті майбутній вчитель поступово переходить від позиції “виконавця” до позиції “суб’єкта професійного розвитку”, здатного самостійно визначати напрями вдосконалення.

Професійна взаємодія є важливою умовою професійного саморозвитку майбутнього вчителя, оскільки він вимагає не тільки індивідуальних зусиль, а й урахування соціально-професійного контексту. Участь здобувачів педагогічної освіти у роботі педагогічних спільнот, методичних об’єднань, педагогічних майстернях, групових дослідницьких проєктах, фахових тренінгах і наставничстві сприяє інтеріоризації професійних норм, моделей поведінки та цінностей. Механізми інтеріоризації та ідентифікації забезпечують засвоєння студентом зразків педагогічної діяльності, що спостерігаються ними у взаємодії з викладачами, наставниками, колегами, науково-педагогічними працівниками. Спільне розв’язання професійних задач, обмін досвідом, колективна рефлексія створюють умови для розвитку професійної ідентичності та внутрішньої мотивації до зростання. Таким чином, професійна взаємодія виступає каталізатором саморозвитку майбутнього вчителя, оскільки дозволяє студенту побачити різноманіття педагогічних практик, оцінити власні можливості та сформувані реалістичні, але амбітні професійні орієнтири для подальшого кар’єрного зростання.

Самопроєктування є не менш значущою умовою, що забезпечує перехід від спонтанного саморозвитку майбутнього вчителя до усвідомленого, керованого процесу. Воно передбачає здатність здобувача педагогічної освіти визначати власні професійні цілі; планувати індивідуальну траєкторію розвитку; обирати ресурси та стратегії навчання; моніторити власний прогрес; коригувати дії відповідно до результатів. Самопроєктування інтегрує всі компоненти саморозвитку майбутнього вчителя – самопізнання, самовизначення, самовдосконалення – і забезпечує їхню послідовність. Надання студентам педагогічної автономії та свободи вибору (методів, форм діяльності, темпів навчання) створює умови для становлення суб’єктності. Це дозволяє перейти від зовнішньої регуляції до саморегуляції, що є ознакою зрілої професійної позиції. У результаті самопроєктування стає механізмом трансформації смислових утворень особистості, формування професійної ідентичності та розвитку надситуативної активності – здатності діяти не за інструкцією, а відповідно до власних

цінностей і професійних переконань. Основною реалізації вказаної умови може бути розробка на основі індивідуального навчального плану здобувача освіти його дорожньої карти на період професійного навчання – індивідуального плану професійного розвитку. Такий план має передбачати наявність таких складових як стартова діагностика особистості (сильні сторони, зони розвитку, професійні інтереси); короткострокові професійні цілі (на семестр); середньострокові цілі (на навчальний рік); довгострокові цілі (на весь період навчання); плани діяльності на семестр/рік (календар, етапи, дедлайни) та ресурси (стажування, спецкурси, тренінги, онлайн-курси); моніторинг, корекція та підсумкова рефлексія (самооцінювання прогресу, оновлення цілей). Така структура дозволяє перетворити план на дієвий інструмент самопроекткування й підтримує становлення суб'єктності майбутнього вчителя.

З іншого боку, у сучасних реаліях умовою готовності майбутнього вчителя до професійного саморозвитку, є емоційна стійкість, оскільки саме вона забезпечує здатність витримувати професійні навантаження, долати труднощі та зберігати мотивацію до зростання. Психологічне благополуччя, самоприйняття, вміння працювати зі стресом і невизначеністю створюють внутрішній ресурс для тривалого розвитку майбутнього вчителя. Без сформованої емоційної стійкості саморозвиток стає фрагментарним і нестійким, оскільки будь-які труднощі можуть призвести до втрати мотивації до роботи над ним. Тому психологічне благополуччя майбутнього вчителя є не додатковим, а необхідним чинником його професійного становлення. Розвиток емоційної стійкості включає формування навичок саморегуляції, управління емоціями, конструктивного реагування на критику, подолання професійних криз. У педагогічній освіті це може реалізовуватися через спеціально організовані тренінги емоційної грамотності, практики *mindfulness*, супервізю, групи підтримки тощо.

Слід зауважити, що реалізація окреслених умов вимагає глибокого аналізу потенціалу цифрового освітнього середовища, оскільки саме воно сьогодні виступає платформою для професійного саморозвитку майбутнього вчителя, акумулюючи вимоги до його мобільності та інтелектуальної автономії. Цифровізація освіти трансформує не лише інструментарій, а й фундаментальну логіку фахового зростання, де студент отримує змогу самостійно моделювати освітню траєкторію, варіювати темп засвоєння матеріалу та інтегрувати різнопланові формати знань. Водночас цифрова екосистема сприяє ефективній екстеріоризації внутрішнього інтелектуального досвіду. Зокрема, через ведення електронних портфоліо, професійних блогів та участь у віртуальних спільнотах відбувається пуб-

лічна презентація результатів самостійної роботи, що стає потужним стимулом для зміцнення професійної ідентичності та мотивації до вдосконалення [12]. Важливою перевагою такого середовища є також розвинена система зворотного зв'язку. Завдяки впровадженню автоматизованого моніторингу та можливості отримання миттєвих експертних коментарів у режимі реального часу, процес саморозвитку набуває ознак прозорості, структурованості та керованості. Таким чином, цифрове освітнє середовище постає не просто технічною надбудовою, а змістовною основою для формування готовності вчителя до професійного саморозвитку, де внутрішні психологічні механізми (самопізнання, самовизначення) органічно поєднуються із зовнішніми ресурсами в єдиний і безперервний процес.

**Висновки.** Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що професійний саморозвиток майбутнього вчителя слід розглядати як одну з ключових ознак його професійної зрілості. Саме він забезпечує здатність педагога адекватно реагувати на зміни в освітньому середовищі, приймати виважені рішення та нести відповідальність за їх наслідки. Саморозвиток виявляється у свідомому прагненні до якісних особистісних і професійних змін, реалізації власного потенціалу та постійному вдосконаленні діяльності. Аналіз психологічних механізмів (самоприйняття, рефлексії, інтеріоризації, ідентифікації та екстеріоризації) показав, що саме вони забезпечують внутрішню логіку професійного становлення майбутнього вчителя, визначаючи його здатність до саморегуляції, критичного переосмислення досвіду та цілеспрямованого зростання.

Обґрунтовано комплекс педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку. Передусім, це ціннісно-етична орієнтація процесу професійної підготовки, яка перетворює саморозвиток із формальної вимоги на внутрішню потребу особистості. Створення рефлексивного освітнього середовища сприяє усвідомленню студентами власного досвіду та формуванню навичок самокорекції. Організація професійної взаємодії та співпраці майбутніх учителів активізує процеси засвоєння професійних цінностей і норм, підтримує розвиток професійної ідентичності. Окремою умовою постає сприяння самопроектванню здобувачами педагогічної освіти власної професійної траєкторії, що формує відповідальне ставлення майбутніх учителів до індивідуального професійного поступу та сприяє становленню їх суб'єктної позиції. І нарешті, підтримка емоційної стійкості й психологічного благополуччя майбутніх учителів, які забезпечують їх ресурсність і витривалість у професійній діяльності, уявляється умовою формування готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку.

Цифрове освітнє середовище тут виступає чинником, який підсилює реалізацію зазначених умов, розширюючи можливості для автономного навчання, рефлексії та фіксації особистих досягнень. Його потенціал полягає не лише в наданні майбутнім учителям доступу до цифрових освітніх ресурсів, а й у створенні діяльнісного простору для індивідуалізації їх професійного розвитку.

Перспективами подальших досліджень убагачуються у розробленні критеріїв і показників рівнів сформованості готовності до професійного саморозвитку, а також у створенні методичних матеріалів і діагностичного інструментарію для впровадження та оцінювання ефективності впровадження окреслених педагогічних умов у системі підготовки майбутніх учителів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Day C. Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning. Taylor & Francis Group. 2022. pp. 12–15.
2. Dewey J. Experience & Education. Collier Books. 1953. pp. 25–28.
3. Hargreaves A. & Fullan M. Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. Taylor & Francis Group. 2012. pp. 77–22.
4. Maslow A.H. Toward a Psychology of Being. Wilder Publications. 2018. pp. 31–35; pp. 100–105.
5. Rogers C. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company. 2012. pp. 106–110; pp. 115–120.
6. Sedikides C. Individual Self, Relational Self, Collective Self. Psychology Press. 2002. pp. 15–18.
7. UNESCO. Teacher policy development guide. 2015. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233115>
8. Бех І.Д. Рефлексія в духовному саморозвитку особистості. *Педагогіка і психологія*, 2012. 1 (74), С. 30–37.
9. Костенко М.А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя: дис. ... канд. наук. ХНПУ імені Г.С.Сковороди. 2004. С. 18–25.
10. Кузікова С.Б. Психологія саморозвитку. МакДен. Місто, 2011. С. 12–20.
11. Фріццюк В.А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку: дис. ... д-ра наук. ВДПУ імені М.Коцюбинського. 2017. С. 45–55.
12. Хаустова О., Варецька О. Вектори професійного розвитку педагогів в умовах цифровізації: післядипломна освіта. *Молодь і ринок*, 2025. № 12(232), С. 57–63. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.320504>

#### REFERENCES

1. Day, C. (2002). Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning. Taylor & Francis Group, pp. 12–15. [in English].
2. Dewey, J. (1953). Experience & Education. Collier Books, pp. 25–28. [in English].
3. Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. Taylor & Francis Group, pp. 77–22. [in English].
4. Maslow, A.H. (2018). Toward a Psychology of Being. Wilder Publications, pp. 31–35; pp. 100–105. [in English].
5. Rogers, C. (2012). On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company, pp. 106–110; pp. 115–120. [in English].
6. Sedikides, C. (2002). Individual Self, Relational Self, Collective Self. Psychology Press, pp. 15–18. [in English].
7. UNESCO. (2015). Teacher policy development guide. UNESCO Publishing. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233115> [in English].
8. Bech, I.D. (2012). Refleksiia v dukhovnomu samorozvytku osobystosti [Reflection in the spiritual self-development of the individual]. *Pedagogy and Psychology*, No. 1(74), pp. 30–37. [in Ukrainian].
9. Kostenko, M.A. (2004). Pedagogichni umovy profesiino-tvorchoho samorozvytku maibutnoho vchytelia [Pedagogical conditions for the professional and creative self-development of future teachers]. *Candidate's thesis*. H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, pp. 18–25. [in Ukrainian].
10. Kuzikova, S.B. (2011). Psykholohiia samorozvytku [Psychology of self-development]. MakDen pp. 12–20. [in Ukrainian].
11. Fritsiuk, V.A. (2017). Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky maibutnikh pedahohiv do bezpererвноho profesiinoho samorozvytku [Theoretical and methodological foundations of preparing future teachers for continuous professional self-development]. *Doctor's thesis*. Mykhailo Kotsiubynskyy Vinnytsia State Pedagogical University, pp. 45–55. [in Ukrainian].
12. Khaustova, O. & Varetska, O. (2025). Vektory profesiinoho rozvytku pedahohiv v umovakh tsyfrovizatsii: pisljadiplomna osvita [Vectors of teachers' professional development in the context of digitalization: Postgraduate education]. *Youth & market*, No. 12(232), pp. 57–63. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.320504> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 12.02.2026

Прийнято до друку: 20.03.2026

Опубліковано: 14.04.2026



“Система навчання повинна пристосовуватися до учня, але виховувати в ньому здатність пристосовуватися до життя”.

Жан Піаже  
швейцарський психолог, філософ



**Сергій Вилков**, доктор юридичних наук, старший викладач  
кафедри педагогіки педагогічного факультету  
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0328-9957>

### АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО УКРАЇНИ

У статті досліджується проблема формування академічної доброчесності як складової правової компетентності майбутніх викладачів освітньо-професійної програми “Середня освіта (Захист України)”. Обґрунтовано значення принципів чесності, відповідальності, поваги до авторських прав і дотримання етичних норм у професійній діяльності. Визначено роль етичного освітньо-наукового середовища, прозорості оцінювання та особистого прикладу викладача у забезпеченні академічної доброчесності.

**Ключові слова:** академічна доброчесність; академічна культура; правова компетентність; викладач; етичне освітньо-наукове середовище.

**Рис. 1. Табл. 1. Літ. 19.**

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

### ACADEMIC INTEGRITY AS A COMPONENT OF THE LEGAL COMPETENCE OF FUTURE UNIVERSITY TEACHERS IN UKRAINE

The article addresses the issue of forming academic integrity as a key component of the professional and legal competence of future teachers, particularly within the educational and professional program “Secondary Education (Defense of Ukraine)”. Academic integrity is based on the principles of honesty, responsibility, trust, respect for intellectual property rights, and adherence to ethical standards in academic and educational activities.

The purpose of the article is to theoretically substantiate and examine the process of developing academic integrity as an integral element of the legal competence of future teachers of the educational and professional program “Secondary Education (Defense of Ukraine)”, ensuring ethical, lawful, and professional conduct in higher education institutions.

The methodological framework of the study is grounded in the integration of ethical and legal norms into professional training through the development of critical thinking, academic culture, responsible use of sources, and compliance with Article 42 of the Law of Ukraine “On Education”. It has been determined that effective formation of academic integrity requires the creation of an ethical academic environment, transparency in assessment, systematic educational efforts, and the personal example of the teacher.

The study substantiates that academic integrity as a component of legal competence should be formed comprehensively at the individual, collective, and institutional levels. For future teachers of the program “Secondary Education (Defense of Ukraine)”, this involves combining military discipline with academic ethical principles, truthful presentation of military-historical events, independent development of educational materials, and awareness of legal responsibility for violations of academic integrity standards.

It is concluded that ensuring academic integrity is one of the priority tasks of the modern academic community and a crucial condition for fostering national consciousness and professional responsibility among future teachers.

**Keywords:** academic integrity; academic culture; legal competence; teacher; ethical academic environment.

**П**остановка проблеми. Якісні зміни у системі вищої освіти вимагають розробки нових підходів до організації освітнього процесу, створення нових механізмів побудови комунікації в закладах вищої освіти та підвищення рівня викладання та навчання.

Фундаментальним компонентом вищої освіти як соціального інституту є академічна доброчесність. Вона відіграє вирішальну роль в освітньо-науковому середовищі, в академічній спільноті, серед викладачів та студентів. Глобалізація, розвиток сучасних технологій та швидкі зміни в онлайн-

освіті розширили можливості для досліджень у всіх галузях науки. Однак, поряд з необмеженими перспективами, що пропонує інтеграція, це явище також призвело до дестабілізуючих змін [4, 66].

Поняття академічної доброчесності охоплює такі цінності: запобігання шахрайству, підробці та плагіату; підтримка академічних стандартів; чесність і сумлінність у дослідженнях і наукових публікаціях. У процесі викладання або дослідження здобувачі, викладачі та молоді науковці повинні керуватися, перш за все, принципами реального навчання та чесною праці [9, 199].

Запорукою до високоякісної професійно-правової підготовки у закладі вищої освіти є система академічної доброчесності, яка дотримується світових стандартів освітньої та дослідницької діяльності здобувачів і викладачів, а також толерує порушення академічної доброчесності та принципів академічної етики. Академічна доброчесність не лише етична норма, а й фундамент професійної етики та відповідальності викладача, що забезпечує довіру до освітнього процесу [11, 4].

Дотримання політики академічної доброчесності в процесі підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, відповідно до статті 42 Закону України “Про освіту” має на меті, насамперед, забезпечити довіру до результатів навчання та наукових (творчих) досягнень, забезпечити належні умови до якісної професійної підготовки майбутніх фахівців, підвищити статус закладу вищої освіти, сприяти становленню молодих вчених тощо [8, 5].

За визначенням Закону України “Про освіту”, академічна доброчесність – значуща складова державної політики у сфері освіти. Утвердження чесності та етичних цінностей в освітньому процесі і науковій діяльності сприятиме формуванню високої академічної культури, носіями якої мають бути науково-педагогічні та наукові працівники і здобувачі освіти (Закон України “Про вищу освіту”, 2014) [15].

Зміни до Закону України “Про вищу освіту” (2014), [6]. внесені на основі Закону “Про освіту” (2017) [7], значно посилили увагу закладів вищої освіти до питань академічної доброчесності. Ці зміни спрямовані на зміцнення академічної доброчесності в кожній групі студентів, на кожному факультеті та в кожному структурному підрозділі. Зафіксоване у Законі розуміння академічної доброчесності як сукупності принципів та правил поведінки членів академічної спільноти безпосередньо продовжує вказану традицію. Етичні принципи академічної доброчесності, визначені у цінностях академічної спільноти, передують формалізації стандартів професійної діяльності та характеризують академічну культуру [18, 341].

Запорука якісної освіти – дотримання принципів академічної доброчесності і мобільності здобувачами освіти, і науково-педагогічними працівниками.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На основі досліджень формування академічної доброчесності і мобільності у процесі професійно-правової компетентності майбутніх викладачів *освітньо-професійної програми “Середня освіта (Захист України)”* можна виокремити праці українських та зарубіжних науковців. До українського блоку наукових робіт належать напрацювання таких дослідників: С. Ревуцька, І. Каменщик, С. Мельничук, Н. Пеньковська, В. Ромакін, В. Шерстюк, М. Жарикова, В. Касаджик, К. Васильєва, В. Сацук, О. Ко-

робкіна, Т. Яворська, І. Жилиєв, Т. Фініков, які в різний час досліджували загальнотеоретичні аспекти формування академічної доброчесності в системі професійної підготовки майбутніх викладачів. Зокрема, проблему академічної доброчесності як фактора і важливої складової забезпечення якості вищої освіти вивчають І. Каменщик і В. Касаджик; дослідження рівня академічної доброчесності серед студентської молоді є предметом вивчення Н. Пеньковської; систему підтримки академічної доброчесності в українських університетах досліджують Т. Тимочко, В. Шерстюк, М. Жарикова; переконання, мотивацію та поведінку студентів стосовно норм академічної культури розглядає В. Ромакін; внутрішню систему забезпечення академічної доброчесності у вищій школі досліджує О. Коробкіна. Серед зарубіжних науковців проблема академічної доброчесності знайшла своє відображення в дослідженнях, як Е. Еббот, Б. Кларк, Д. Бен-Девід, М. Грін, Д. Мак-Кейб, Р. Лаптон, К. Чепмен, Д. Вейз, Х. Алі, Д. Андрес, М. Морітц, В. Орестрейхер, Н. Ба-ча, Р. Бахус, М. Набхані, Б. Барнхардт, П. Гіннс, Е. Бенсал, Е. Мірафлорес, Н. Тен, А. Брандтнер, Т. Бретаг [10, 124].

Таким чином, досліджуючи питання академічної доброчесності, вчені розглядають їх через аналіз відповідного дискурсу, який ставить питання чесноти в основу не лише академічної, а й – ширше – всього комплексу політичної, економічної культури громадян у демократичному суспільстві.

Дотримання академічної доброчесності науковцями передбачає наступні аспекти (див. рис. 1).

З однієї сторони, академічна доброчесність є складною категорією, що поєднує в собі етичні норми поведінки особистості в освітньо-науковому середовищі та інструменти, завдяки яким науковці реалізуються на практиці. З іншої сторони є певний комплекс чинників, які впливають ззовні або зсередини на заклад освіти і визначають його спроможність протидіяти академічній нечесності [16].

**Мета** формування академічної доброчесності як складової правової компетентності викладачів “Захисту України” полягає у забезпеченні високої якості військово-патріотичного виховання через дотримання етичних норм, правдивості навчальних матеріалів та відповідальності. Це дозволяє виховувати чесність і повагу до права, що є критично важливим для захисників України.

Основні аспекти мети формування академічної доброчесності у викладачів цього профілю:

1) Формування правової культури та відповідальності: викладач повинен не лише знати, а й застосовувати принципи академічної доброчесності, виключаючи плагіат та фальсифікацію даних.

2) Виховання доброчесності у здобувачів: викладач є рольовою моделлю, яка через власний приклад навчає здобувачів чесно виконувати завдання та поважати авторське право.



Рис. 1. Аспекти дотримання академічної доброчесності науковцями  
Джерело: [8].

3) Забезпечення достовірності військових знань: у контексті “Захисту України” використання достовірних джерел інформації є запорукою безпеки та ефективності освітнього процесу.

4) Професіоналізм та імідж: дотримання доброчесності підвищує довіру до викладача та формує позитивний імідж як освітянина, так і фахівця.

Це формування є складовою загальної правової компетентності, що спрямована на унеможливлення порушень академічних норм.

**Виклад основного матеріалу.** Забезпечення якісної освіти є актуальним у будь-якому контексті, а питання академічної доброчесності тим паче, оскільки Україна прагне інтегруватися у європейській науковий простір, що потребує певного рівня якості освітньої галузі [17].

Для сучасної освітньої спільноти термін “академічна доброчесність” є відносно новим, що й визначає багатогранність його перекладів з іноземної мови. Цей термін складається з двох слів – “академічна” (academic) і “доброчесність” (integrity), що перекладається як “порядність”, “цілісність”, “моральна чистота”. В основу класичного визначення терміна “академічна доброчесність” закладено основні етичні якості майбутніх професіоналів – совість, відповідальність, сміливість, справедливість, повага, порядність, довіра та мужність. Можемо констатувати, що в умовах викликів, що стоять перед сучасною академічною спільнотою, та зростання масштабів поширення неетичної поведінки, головну роль відіграє розвиток академічної чесноти у всіх учасників освітнього процесу [13].

Глибокі трансформації національної системи вищої освіти є результатом дії сукупності різних

факторів. Процес створення суспільства знань ставить сферу вищої освіти в центр не лише розвитку фундаментальної та прикладної науки, формування майбутніх соціальних та професійних еліт, він робить її загалом відповідальною за інтерпретацію, поширення та використання нових знань. Саме це визначає особливе значення академічної спільноти, методів її самоорганізації та соціальних ролей. Етика вищої освіти, цінності, що лежать в основі її наукової та освітньої діяльності, принципи та правила взаємин у кожному закладі освіти, у науково-педагогічних колективах, у взаємовідносинах зі здобувачами є основою здатності академічної корпорації до ефективного саморегулювання та здатності задовольняти запит суспільства. Тому свідомий моральний вибір, турбота про репутацію стають одним з основних механізмів внутрішнього саморегулювання професійної спільноти, визначають її моральні пріоритети, баланс сил та логіку професійно-правових комунікацій [12, 6].

Імовірно, що академічна доброчесність – це властивість, котра має бути притаманна науковцям, викладачам (посилання на джерела інформації в разі використання ідей, тверджень, відомостей; дотримання норм законодавства про авторське право; надання достовірної інформації про результати досліджень та власну педагогічну (науково-педагогічну, творчу) діяльність; контроль за дотриманням академічної доброчесності здобувачами освіти [19]), здобувачам вищої освіти (самостійне виконання навчальних завдань, завдань поточного та підсумкового контролю результатів навчання; посилання на джерела інформації в разі використання ідей, тверджень, відомостей; дотримання норм за-

конодавства про авторське право; надання достовірної інформації про результати власної навчальної (наукової, творчої) діяльності [19]) та іншим учасникам освітньо-наукового процесу, тобто учасникам академічної комунікації.

Академічна доброчесність є ключовим фактором у забезпеченні якісної освіти та формуванні культури чесності в науковій діяльності. Дотримання принципів академічної доброчесності забезпечує неупередженість досліджень, формує критичне мислення та виховує відповідальність у всіх учасників освітнього процесу. Академічна доброчесність необхідна для забезпечення об'єктивності та достовірності наукових висновків, що використовуються в політичних процесах та прийнятті рішень, що впливають на суспільство. Академічна доброчесність також стосується етичних аспектів досліджень та взаємодії з підлеглими. Дотримання норм академічної доброчесності в університеті закладає основу для культури безперервного навчання, відкритості до нових знань та ідей, а також сприяє вихованню відповідальності та самостійності. Важливим аспектом академічної доброчесності є розвиток критичного мислення та здатності до самостійного аналізу [14, 255].

До основних аспектів академічної доброчесності можна віднести:

1. Правдивість та інтелектуальна чесність: викладачі та здобувачі закладу освіти повинні точно та об'єктивно представляти факти та результати досліджень. Вони не повинні спотворювати дані чи інформацію заради особистої вигоди.

2. Уникнення плагіату: плагіат, тобто використання чужих ідей, текстів чи досліджень без належного зазначення авторства, є порушенням академічної доброчесності та є неприйнятним в академічних колах.

3. Дотримання авторських прав: використання робіт і інтелектуальної власності інших осіб повинно відбуватися в рамках законних авторських прав і ліцензій.

4. Незалежність і об'єктивність: вчені, викладачі та здобувачі повинні утримувати незалежність своїх думок і досліджень від будь-якого зовнішнього тиску або впливу, який може вплинути на об'єктивність їхніх результатів.

5. Етичне дослідження: дослідники повинні дотримуватися етичних стандартів у проведенні досліджень, включаючи захист прав і добробуту учасників досліджень.

6. Чесність у виконанні завдань та тестів: здобувачі повинні чесно виконувати завдання та тести, представляючи власну роботу, а не копіюючи чужі відповіді або зловживаючи з іншими способами під час оцінювання.

7. Етичне авторське право: якщо дослідники використовують роботи чи ідеї інших осіб у своїх

дослідженнях, вони повинні належним чином цитувати джерела та належним чином вказувати авторів.

8. Опір фальсифікації: будь-яка зміна або маніпулювання дослідницькими даними, що призводить до їх спотворення або фальсифікації, є серйозним порушенням академічної доброчесності [3, 23].

9. Дотримання етичних стандартів у публікаціях: автори повинні опублікувати результати досліджень відповідно до наукових стандартів і етичних норм. Академічна доброчесність є ключем діяльності в галузі освіти та науки, і вона сприяє розвитку знань та довіри в освітньо-науковому середовищі. Без її дотримання можуть виникати серйозні проблеми, такі як втрата довіри, втрата репутації та навіть правові наслідки [2].

Даний розподіл ролей вимог дозволяє ставитися до питань формування академічної доброчесності як складової академічної культури на трьох рівнях: індивідуальному, колективному та загальному.

На індивідуальному рівні академічної доброчесності передбачається особиста відданість науковця моральним принципам та стандартам доброчесності. Під час навчання у закладі вищої освіти, в результаті академічної соціалізації та виховання, здобувачі формують відповідні компетенції та цінності. На цьому рівні академічна доброчесність представлена – як поведінкові стереотипи суб'єкта наукового (освітнього) процесу, що поєднують етичні норми, ціннісні орієнтації та соціальні практики, за допомогою яких вони реалізуються в житті. Однією з таких практик є, наприклад, особисте підписання декларації із зобов'язаннями дотримуватися норм академічної доброчесності під час прийняття на роботу (вступу на навчання).

На колективному рівні йдеться про мікрорівень або академічне мікросередовище в межах конкретної наукової установи, закладу, організації, члени якого повинні колективно дотримуватися норм академічної доброчесності, наукової етики та, відповідно, нести етичну відповідальність у разі їх порушення. На цьому рівні академічна доброчесність розглядається як властивість академічної культури. Разом з тим, враховуються такі аспекти, як: "ціннісні домінанти та кадрова політика, стандарти та практики професійної діяльності, наявність нормативних актів та пояснень, психологічна атмосфера, система уподобань та демотиваторів, умови для інтелектуального, професійного, соціального, духовного розвитку членів команди, усталена система прийняття рішень та контролю, повага та ставлення до прав особистості, клімат взаємної довіри та очікувань, відкритість та прозорість, чіткість норм і правил, відповідальність чи бездіяльність, самоорганізація команди чи узурпація влади, культурна адаптація (внутрішня інтеграція) члена спільноти, стиль професійно-правових відносин та широта комунікацій, характер ділових та міжосо-

**АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО УКРАЇНИ**

бистісних відносин (сувора ієрархічна чи партнерська взаємодія), ставлення до роботи (наука, викладання), мотивація до творчості та інновацій” (Академічна доброчесність).

Зрештою, загальний (або суспільний) рівень – це національна або навіть глобальна академічна спільнота, яка формується під впливом інституційних факторів розвитку науки та освіти, загальної політики та стратегії розвитку галузі. На цьому рівні виникає проблема формалізації загальнолюдських цінностей та вимог академічної доброчесності [18, 112].

Академічна доброчесність вважається комплексним поняттям, що охоплює як певні фундаментальні цінності, так і конкретні механізми та інструменти для забезпечення дотримання цих цінностей.

Сучасні стандарти в освіті кидають сьогодні неабиякі виклики: висока конкуренція на міжнародному ринку праці зумовлює більш жорсткий добір кадрів, відповідно, на перший план висуваються вищі вимоги щодо рівня ЗУН. Самої лише наявності диплома про вищу освіту давно не достатньо.

За даними звіту Всесвітнього економічного форуму “Майбутні робочі місця – 2025” визначено ключові тенденції, які матимуть силу до 2030 року – зокрема навички, яких очікуватимуть від працівників. Серед основних навичок, які найбільш затребувані у 2025 році, перше місце посідає аналітичне мислення – 7 з 10 роботодавців вважають його критично важливим. Інші *ключові навички* включають: стійкість, гнучкість і адаптивність; лідерство і соціальний вплив; креативне мислення; мотивація і самосвідомість.

Також до десятки увійшли технологічна грамотність, емпатія, активне слухання, орієнтованість на клієнта, а також навички управління талантами. Навички, які ще не є *ключовими* для більшості

організацій, але стрімко набирають значущості: кібербезпека та мережеві технології – для захисту цифрової інфраструктури; екологічна відповідальність – важливий елемент у таких секторах, як енергетика, хімічна промисловість та управління ресурсами; глобальна громадянська відповідальність – у зв’язку зі зростанням взаємозалежності бізнесу та стійкістю до кліматичних викликів; – міжособистісні навички – щоб допомогти командам долати невизначеність і швидко реагувати на кризи.

Зменшення важливості таких навичок, як фізична витривалість, уважність до деталей та контроль якості, свідчить про автоматизацію завдань – зокрема, через активне використання штучного інтелекту. Водночас технологічні зміни сприяють створенню нових ролей, які вимагають поєднання технічних знань із людськими компетенціями [1, 5].

До *найбільш важливих компетенцій* належать: аналітичне мислення та інноваційність; активне навчання і стратегії навчання; комплексне розв’язання проблем; критичне мислення і аналіз; креативність, оригінальність і ініціативність; лідерство і соціальна виключність (впливовість); технології: використання, моніторинг і контроль; технології: розробка і програмування; життєздатність, стресостійкість і гнучкість; обґрунтування, розв’язання проблем і формування ідей.

Сформувані означені компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів “Захисту України” можливо за умови дотримання принципів академічної доброчесності.

До фундаментальних цінностей академічної доброчесності належать: чесність, довіра, справедливність, повага, відповідальність та мужність (табл. 1). Це етична основа для навчання, викладання та досліджень, спрямована на протидію плагіату, списуванню та фальсифікаціям.

*Таблиця 1*

Принципи академічної доброчесності	Сутність принципів академічної доброчесності
Чесність	Основа всього: уникнення шахрайства, обману та плагіату. Це передбачає утримання від нечесної практики, навіть якщо є шанс отримати прибуток, що вимагає самостійної роботи та джерел.
Довіра	Впевненість у чесності, добропорядності та об’єктивності всіх учасників освітнього процесу. Це забезпечує впевненість у достовірності результатів навчання, наукових досліджень та оцінювання, усуваючи страх плагіату або фальсифікації.
Справедливість	Справедливі рішення, прозорість та відсутність дискримінації. Це передбачає неупереджену оцінку результатів навчання, недискримінацію та вимогливе дотримання правил і зобов’язань усіма, що гарантує достовірність наукових досягнень.
Повага	Повага до різноманітних точок зору та визнання авторства. Це передбачає визнання цінності чужих ідей, забезпечення відкритого обміну думками, гідне ставлення до учасників освітнього процесу, уникнення плагіату та належне цитування.
Відповідальність	Розуміння наслідків своїх дій, сумлінне виконання своєї роботи та дотримання етичних стандартів. Це передбачає сумлінне виконання завдань, чесне цитування джерел, доброчесна наукова діяльність та готовність прийняти наслідки порушень (наприклад, покарання за плагіат).

**АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО УКРАЇНИ**

*Продовження таблиці 1*

Принципи академічної доброчесності	Сутність принципів академічної доброчесності
Мужність	Здатність діяти доброчесно та незалежно, незважаючи на страх, тиск чи спокусу обрати легший, недоброчесний шлях. Це вимагає готовності протистояти плагиату, списуванню та фальсифікаціям, захищаючи свою репутацію та справедливі освітні стандарти.

*Джерело:* розроблено автором на основі аналізу [5].

Наведена таблиця у скороченому вигляді передає основний зміст документа “Фундаментальні цінності академічної доброчесності”, розробленої Міжнародним центром академічної доброчесності. Ці цінності трансформують академічну культуру від формального дотримання правил до внутрішнього переконання, що забезпечує якість освіти.

**Висновки та перспективи подальших досліджень:**

1. Формування академічної доброчесності у викладачів *освітньо-професійної програми “Середня освіта (Захист України)”* є критичним елементом їхньої правової компетентності, що забезпечує довіру, професійну етику та відповідальність.

2. Академічна доброчесність не лише етична норма, а й фундамент професійної етики та відповідальності викладача, що забезпечує довіру до освітнього процесу.

3. Дотримання доброчесності є невід’ємною частиною правової культури викладача *освітньо-професійної програми “Середня освіта (Захист України)”*, що передбачає знання та виконання законів України та норм щодо запобігання плагиату.

4. Формування доброчесності має реалізовуватися комплексно на індивідуальному, колективному та загальному (особистісному) рівнях.

5. Основою академічної доброчесності є чесність, довіра, справедливість, повага та відповідальність.

6. Дотримання академічної доброчесності містить у собі правильне посилання на джерела, неупереджене ставлення до здобувачів закладу освіти, прозорість оцінювання та проведення бесід про цінності.

Це вимагає системного підходу, інтеграції етичних норм у викладання, неупередженого оцінювання, відмови від плагиату та формування культури чесності, що безпосередньо впливає на якість військово-патріотичної підготовки.

Перспективою подальших розвідок у цьому напрямку є розроблення нових підходів до навчання та викладання, що сприятиме формуванню високої академічної культури науково-педагогічних, наукових працівників та здобувачів вищої освіти.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Васильченко С. Які навички матимуть попит на ринку праці у найближчі 5 років: висновки Future of Jobs Report 2025. URL: <https://happy monday.ua/future-of-jobs-report-2025>

2. Воскобойнікова-Гузєва О.В., Загуменна В.В., Кулик Є.В., Пашкова В.С., Сербін О.О., Сошинська Я.Є., Шевченко І.О. Академічна доброчесність та бібліотеки: програма підвищення кваліфікації працівників бібліотек. *Українська бібліотечна асоціація. Головний тренінговий центр для бібліотекарів*. Київ: УБА, 2018. 40 с.

3. Главчева Ю. Академічна доброчесність: виклики сучасності: збірник наукових есе учасників дистанційного етапу наукового стажування для освітян. Польсько-українська фундація “Інститут Міжнародної Академічної та Наукової Співпраці”; Духовна Академія Університету Кардинала Стефана Вишинського; Фундація ADD. Варшава, 2022. 97 с.

4. Довгополова Г.Г. Академічна доброчесність як складова правової культури суспільства. *Протидія корупції: правове регулювання і практичний досвід: тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Вінниця, 28 жовт. 2022 р.) / МВС України, Харків. нац. ун-т внут. справ, Наук. парк “Наука та безпека”. Харків: ХНУВС, 2022. С. 66–67.

5. Доценко І.О. Академічна доброчесність у системі забезпечення якості вищої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 2022, № 32. С. 31–42. URL: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-32-31-42>

6. Закон України “Про вищу освіту” (2014). URL: <https://xn--80aagahqwyibe8an.com/ukrajiny-zakony/zakon-ukrajini-provischu-osvitu-vidomosti2014.htm>.

7. Закон України “Про освіту” (2017). URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-197>

8. Закон “Про освіту” Ст. 42. Академічна доброчесність. URL: [https://kodeksy.com.ua/pro\\_osvitu/statja-42.htm](https://kodeksy.com.ua/pro_osvitu/statja-42.htm)

9. Зінченко В. Академічна доброчесність як основа сучасного процесу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 31, том 3, 2020, С. 198–205. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214118>

10. Кінд-Войтюк Н.В. Академічна доброчесність та мобільність як механізми освітніх реформ в Україні. С. 123–146. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-360-6-7>

11. Кришталь А.О. Академічна доброчесність: курс лекцій. Навчальний посібник для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 05 “Соціальні та поведінкові науки” спеціальності 053 “Психологія”, галузі знань 08 “Право” спеціальності 081 “Право”, галузі знань 26 “Цивільна безпека” спеціальності 263 “Цивільна безпека”. Черкаси: ЧПБ імені Героїв Червоної Армії України, 2022. 124 с.

12. Саяпіна С.А., Коркішко О.Г., Коркішко А.В., Смоляр С.Д. Академічна доброчесність – основа професіоналізму сучасного викладача закладу вищої освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Педагогічні науки*, 2021, Вип. 2. С. 5–10. URL: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2021-2-5-10>

13. Сопова Д. Академічна доброчесність у системі професійної підготовки майбутнього педагога. *Неперерв-*

## АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО УКРАЇНИ

на професійна освіта: теорія і практика (Серія: педагогічні науки), 2018, № 3–4. С. 52–56.

14. Сорока В.С., Клімова А.В., Корбутяк В.І., Клімов С.В., Лагоднюк О.А. Академічна доброчесність як елемент внутрішньої системи якості – досвід та перспективи. *Вісник Національного університету водного господарства та природокористування. Економічні науки*. Рівне, 2022, Вип. 2 (98). С. 245–261.

15. Ст. 42 ЗУ Про освіту від 05.09.2017 № 2145-VIII [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. 2017. URL: [https://kodeksy.com.ua/pro\\_osvitu/statja-42.htm](https://kodeksy.com.ua/pro_osvitu/statja-42.htm)

16. Тицька Я. “Академічна доброчесність” та “академічна відповідальність” у забезпеченні якості освіти. *Підприємництво, господарство і право*, 2018, № 11. С. 192–195. URL: <http://www.pgp-journal.kiev.ua/archive/2018/11/37.pdf>

17. Філіпенко Л.В., Думанський О.В., Козак О.В. Академічна доброчесність в науковому та освітньому середовищі закладів освіти України: погляд крізь призму наявності штучного інтелекту. *Академічні візії*, (19), 2023. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/380>

18. Шинкарук О.В. Академічна доброчесність як складова академічної культури учасників освітнього та наукового процесу. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*. Том 11, № 2, 2023. С. 107–114. DOI: [https://doi.org/10.31548/hspedagog14\(2\).2023.107-114](https://doi.org/10.31548/hspedagog14(2).2023.107-114)

19. Щодо рекомендацій з академічної доброчесності для закладів вищої освіти: Лист МОН України № 1/9-650 від 23.10.2018 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-650729-18#Text>

### REFERENCES

1. Vasylychenko, S. Yaki navychky budut zatrebuvani na rynku pratsi v nastupni 5 rokov: vysnovky Zvitu pro maybutnye robochykh mist 2025... [What skills will be in demand on the labor market in the next 5 years: conclusions of the Future of Jobs Report 2025...]. Available at: <https://happymonday.ua/future-of-jobs-report-2025> [in Ukrainian].

2. Voskoboinikova-Guzeva, O.V., Zagumenna, V.V., Kulyk, E.V., Pashkova, V.S., Serbin, O.O., Soshynska, Ya.E. & Shevchenko, I.O. (2018). Akademichna dobrochesnist' i biblioteku: prohrama pidvyshchennya kvalifikatsiyi biblioteknykh pratsivnykiv. [Academic integrity and libraries: a program for improving the skills of library workers]. *Ukrainian Library Association. Main Training Center for Librarians*. Kyiv, 40 p. [in Ukrainian].

3. Glavcheva, Y. (2022). Akademichna dobrochesnist: vyklyky suchasnosti: zbirka naukovykh eseyiv uchasnykiv dystantsiynoho etapu naukovooho stazhuvannya dlya osvityan [Academic integrity: challenges of modernity: a collection of scientific essays by participants of the distance stage of scientific internship for educators]. Polish-Ukrainian Foundation “Institute for International Academic and Scientific Cooperation”; Theological Academy of Cardinal Stefan Wyszyński University; ADD Foundation. Warsaw. 97 s. [in Polish].

4. Dovgoplova, G.G. (2022). Akademichna dobrochesnist yak skladova pravovoyi kultury suspilstva [Academic integrity as a component of the legal culture of society]. Counteraction to corruption: legal regulation and practical experience: theses of the additional International Scientific-Practical Conference (Vinnytsia, October 28, 2022) / Ministry of Internal Affairs of Ukraine, Kharkiv. National University of Internal Affairs, Science and Security Science Park. Kharkiv: KhNUVS. pp. 66–67. [in Ukrainian].

5. Dotsenko, I.O. (2022). Akademichna dobrochesnist u systemi zabezpechennya yakosti vyshchoyi osvity [Academic integrity in the system of quality assurance of higher education]. *Pedagogical education: theory and practice*, No. 32. pp. 31–42. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-32-31-42> [in Ukrainian].

6. Zakon Ukrainy “Pro vyshchu osvitu” (2014). [Law of Ukraine “On Higher Education” (2014)]. Available at: <https://xn-80aagahqwyibe8an.com/ukrajiny-zakony/zakon-ukrajini-provischu-osvitu-vidomosti2014.htm> [in Ukrainian].

7. Zakon Ukrainy “Pro osvitu” (2017) [Law of Ukraine “On Education” (2017)]. Available at: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].

8. Zakon “Pro osvitu” Statya 42. Akademichna dobrochesnist [Law “On Education” Art. 42. Academic integrity]. Available at: [https://kodeksy.com.ua/pro\\_osvitu/statja-42.htm](https://kodeksy.com.ua/pro_osvitu/statja-42.htm) [in Ukrainian].

9. Zinchenko, V. (2020). Akademichna dobrochesnist yak osnova suchasnoho protsesu [Academic integrity as the basis of the modern process]. *Current issues in the humanities*. Issue 31, Vol. 3. pp. 198205. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214118> [in Ukrainian].

10. Kind-Voytyuk, N.V. (2023). Akademichna dobrochesnist ta mobilnist yak mekhanizmy osvitynih reform v Ukraini [Academic integrity and mobility as mechanisms of educational reforms in Ukraine]. pp. 123–146. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-360-6-7> [in Ukrainian].

11. Kryshchal, A.O. (2022). Akademichna dobrochesnist: kurs lektsiy. Pidruchnyk dlya zdobuvachiv pershoho (bakalavrskoho) rivnya vyshchoyi osvity za haluzzyu znan 05 “Sotsialni ta povedinkovi nauky”, spetsialnistyu 053 “Psycholohiya”, haluzhyamy znan 08 “Pravo”, spetsialnistyu 081 “Pravo”, haluzhyamy znan 26 “Tsyvilna bezpeka”, spetsialnistyu 263 “Tsyvilna bezpeka” [Academic integrity: a course of lectures. A textbook for applicants of the first (bachelor’s) level of higher education in the field of knowledge 05 “Social and behavioral sciences” specialty 053 “Psychology”, fields of knowledge 08 “Law” specialty 081 “Law”, fields of knowledge 26 “Civil security” specialty 263 “Civil security”]. Cherkasy: CHIPB named after Chernobyl Heroes of the National University of Civil Defense of Ukraine. 124 p. [in Ukrainian].

12. Sayapina, S.A., Korkishko, O.G., Korkishko, A.V. & Smolyar, E.D. (2021). Akademichna dobrochesnist – osnova profesionalizmu suchasnoho vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu [Academic integrity is the basis of professionalism of a modern teacher of a higher education institution]. *Bulletin of the Bohdan Khmelnytskyi National University of Cherkasy. Pedagogical Sciences*, Issue 2. pp. 5–10. URL: [10.31651/2524-2660-2021-2-5-10](https://doi.org/10.31651/2524-2660-2021-2-5-10) [in Ukrainian].

13. Sopova, D. (2018). Akademichna dobrochesnist u systemi profesiynoyi pidhotovky maybutnoho vchytelya [Academic integrity in the system of professional training of the future teacher]. *Continuing professional education: theory and practice (Series: pedagogical sciences)*, No. 3–4. pp. 52–56. [in Ukrainian].

14. Soroka, V.S., Klimova, A.V., Korbutyak, V.I., Klimov, S.V. & Lagodniuk, O.A. (2022). Akademichna dobrochesnist yak element vnutrishn'oyi systemy yakosti – dosvid ta perspektyvy. [Academic integrity as an element of the internal quality system – experience and prospects]. *Bulletin of the National University of Water Management and Environmental Management. Economic Sciences*. Rivne, Issue 2 (98). pp. 245–261. [in Ukrainian].

## ОПАНУВАННЯ МИСТЕЦТВА УХВАЛЮВАТИ РІШЕННЯ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ

15. St. 42 ZU Pro osvitu vid 05.09.2017 № 2145-VIII / Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. 2017. Available at: [https://kodeksy.com.ua/pro\\_osvitu/statja-42.htm](https://kodeksy.com.ua/pro_osvitu/statja-42.htm) [in Ukrainian].

16. Tytska, Ya. (2018). "Akademichna dobrochesnist" ta "akademichna vidpovidalnist" u zabezpechenni yakosti osvity ["Academic integrity" and "academic responsibility" in ensuring the quality of education]. *Entrepreneurship, economy and law*, No. 11, pp. 192–195. Available at: <http://www.pgp-journal.kiev.ua/archive/2018/11/37.pdf> [in Ukrainian].

17. Filipenko, L.V., Dumansky, O.V. & Kozak, O.V. (2023). Akademichna dobrochesnist u naukovomu ta osvithnomu seredovyschchi navchalnykh zakladiv Ukrainy: pohlyad kriz pryzmu nayavnosti shtuchnoho intelektu [Academic integrity in the scientific and educational environment of educational institutions of Ukraine: a view through the prism of the presence of artificial intelligence]. *Academic Visions*, (19). Available at: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/380> [in Ukrainian].

18. Shynkaruk, O.V. (2023). Akademichna dobrochesnist yak skladova akademichnoyi kultury uchasnykiv osvitnoho ta naukovoho protsesu [Academic integrity as a component of the academic culture of participants in the educational and scientific process]. *Humanities: pedagogy, psychology, philosophy*. Vol. 11, No. 2, pp. 107–114. DOI: [https://doi.org/10.31548/hspedagog14\(2\).2023.107-114](https://doi.org/10.31548/hspedagog14(2).2023.107-114) [in Ukrainian].

19. Regarding recommendations on academic integrity for higher education institutions: Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 1/9-650 dated 23.10.2018. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-650729-18#Text> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 23.02.2026

Прийнято до друку: 20.03.2026

Опубліковано: 14.04.2026

УДК 373.5:316.77+37.07:005.33/.94

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.353026>

**Неллі Бондаренко**, кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник  
відділу навчання української мови та літератури  
Інституту педагогіки НАПН України  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-7287>

### ОПАНУВАННЯ МИСТЕЦТВА УХВАЛЮВАТИ РІШЕННЯ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ

На основі розкритих у попередній статті ключових аспектів теорії автор формулює основні правила і відстежує логістику процесу ухвалення найраціональніших рішень. Виокремлено уміння, необхідні для ухвалення ефективних рішень. З'ясовано умови здійснення вибору під час ухвалення рішень, чинники впливу на його перебіг і результат. Досліджено реальні ситуації, методи і прийоми розв'язання проблем, розглянуто сценарії розвитку подій і переваги у разі ухвалення правильних рішень, а також наслідки невдач. Розкрито сутнісні характеристики процесу ухвалення рішень. Схарактеризовано підходи до вибору найкращої альтернативи, запропоновано шляхи оптимізації процесу ухвалення рішень.

**Ключові слова:** маркери ефективного рішення; ситуації ухвалення рішень; правила ухвалення рішень; логістика ухвалення рішень; рефлексія.

**Лит. 15.**

**Nelly Bondarenko**, Ph.D. (Pedagogy), Senior Researcher,  
Leading Researcher of the Ukrainian Language  
and Literature Teaching Department,  
Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-7287>

### MASTERING THE ART OF DECISION-MAKING: THE PRACTICAL ASPECT OF THE PROBLEM

The relevance of the problem of decision-making at various levels – ranging from personal success to strategically significant and nation-defining decisions affecting the development of the state and society – is substantiated.

Building upon the key aspects of decision-making theory examined in the author's previous publication – namely, the clarification of core concepts, markers, criteria, requisite competencies, positive factors influencing decision quality and outcomes, as well as the stages and rules of the process – this article traces the logistics of formulating the most rational decisions. The competencies essential for effective decision-making are identified. The conditions under which choices are made, particularly in situations of uncertainty, are elucidated, and the nature of their influence on the course and outcomes of the decision-making process is analyzed.

The study examines real-life situations, methods, and techniques of problem-solving; it considers possible scenarios of event development and the advantages associated with well-founded decisions, on the one hand, as well as the impact of destructive factors and their consequences, on the other. The effectiveness of the decision-making process at each stage is shown to depend

on adherence to twenty fundamental rules, which are specified and illustrated with practical examples. These include: clarifying the essence of the problem; adhering to core criteria; identifying the central issue; ensuring balanced information gathering; considering the full spectrum of alternative solutions; determining an appropriate point of entry, among others.

The essential characteristics of the decision-making process are outlined. Approaches to selecting the optimal alternative are characterized, and pathways for optimizing decision-making are proposed. The article also forecasts emerging trends in the field of decision-making and emphasizes the necessity of further research into such issues as methodologies for developing decision-making competencies among pupils and university students, as well as the optimization of military, managerial, and long-term strategic decisions in the context of the Russian–Ukrainian war and the post-war reconstruction of Ukraine.

**Keywords:** markers of effective decision-making; decision-making situations; decision-making rules; decision-making logistics; reflection.

**П**остановка проблеми. Ухвалення рішень – це тестування здатності людини правильно й далекоглядно мислити в критичній ситуації. Якість життя кожного наступного покоління узалежнене від рішень, ухвалених попередниками. Здатність ухвалювати рішення належить до ядра найважливіших для життєздійснення особистості, її спроможності створювати нову реальність, через яку вона впливає на якісні зміни в житті громади, соціуму, суспільства і держави загалом. З огляду на те що майбутнім поколінням доведеться життєстверджуватися в умовах мультизадачності й невизначеності, здатність ухвалювати найефективніше з-поміж імовірних рішень і кілька виважених рішень одночасно набуває особливої цінності.

Учений і педагог доктор Джаред Куні Горват, директор LME Global, що популяризує результати нейронаукових і поведінкових досліджень серед бізнесменів і освітян, констатував спад когнітивних здібностей generation Z (1997 – початок 2010-х років) зівставно з поколінням їх батьків [15]. Це негативно позначилося на загальному коефіцієнті інтелекту (IQ) й здатності розв'язувати проблеми та ухвалювати рішення, що особливо небезпечно з огляду на унікальну місію, яку покладає на це покоління прийдешнє, і серйозність викликів, які на нього чигають. Причини, за Горватом, коріняться в надмірній залежності учнів від цифрових технологій, що дають готові відповіді і яку визнано національною загрозою більш ніж у 80 країнах включно зі США. А це актуалізує проблему опанування способів мислення, ефективних саме для розв'язання проблеми й ухвалення найкращого рішення, зокрема контекстного, стратегічного і прогностичного мислення, а також балансування між запобіжним і заохочувальним типами думання, перший з яких дає змогу запобігти негативним наслідкам, а другий – торує шлях до позитивних результатів; здатності діяти в умовах невизначеності; формування екзистенційних умінь ставити цілі, обробляти інформацію, аналізувати увесь спектр проблем, визначати їх пріоритетність, бачити ключову проблему, розглядати ситуацію з різних перспектив, а кожну ідею – як початок, а не остаточний варіант; бути відкритим до нових ідей. З огляду на це актуалізується класичне питання педагогічних

методів і прийомів – їх опису з позицій сучасних суспільних і освітніх реалій і перспектив, осучаснення, оновлення, розширення спектру, урізноманітнення і розроблення логістики й ефективності застосування.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження екзистенційної проблеми ухвалення рішень охоплюють різноманітні сфери життя кожної людини, громади, суспільства і держави загалом. Вони перебувають у полі зору політології, управління (менеджменту), економіки, поведінкових наук – психології, соціології, когнітивістики, інформатики і зокрема штучного інтелекту. Різні аспекти проблеми ухвалення рішень досліджували українські й закордонні науковці – О. Андрійчук [11], Н. Бондаренко [1; 2; 3], С. Бреус [4], С. Каденко [11], Д. Канеман [5], О. Карпенко та Ю. Карпенко [6], П. Качанов [11], С. Косянчук [1; 2], Б. Кушлик та О. Кушлик-Дивульська [7], О. Олексюк [8], В. Пригарський [4], П. Роїк [11], В. Ситник [9], Є. Степура [10], В. Циганок [11], І. Шоробура [12], D. Kahneman [13], M. Kuziemski, & G. Misuraca [14], A. Tversky [15], інші. Їх праці охоплюють аспекти аналізу, розробки, добору критеріїв ухвалення рішень, вибору найкращих альтернатив, механізми процесу ухвалення рішень, вплив психологічних чинників, класичні й ірраціональні моделі людської поведінки під час ухвалення рішень, розробку алгоритмів, комп'ютерних моделей і систем підтримки тощо.

Розуміння механізмів ухвалення оптимальних рішень перебуває в царині психології та відкриттів у цій галузі науки останніх десятиліть. Лауреат Нобелівської премії психолог, економіст і соціолог Деніел Канеман (Daniel Kahneman) дослідив причини нераціональності ухвалюваних людиною рішень. Учений з'ясував, що вони криються в невинувато високій довірі до загальнодоступної інформації та нехтуванні невідомою. Тут доречна аналогія: якщо прожектор спрямувати на об'єкт, висвітлюється лише мізерна ділянка, у той час як решту поглинає темрява. Фокусування на мізерній плямці світла не дає змоги охопити зором усю картину, що необхідно для ухвалення найраціональнішого рішення. Переміщення світла на стратегічно важливі ділянки дасть можливість розглянути об'єкт з різних ракурсів.

**Мета статті** – ґрунтуючись на викладених у попередній статті ключових положеннях теорії ухвалення рішень дослідити практичні його аспекти; сформулювати правила, які сприяють результативному перебігові процесу, підкріплені прикладами реальних ситуацій; запропонувати шляхи усефективнення.

**Виклад основного матеріалу.** Процес ухвалення рішень має складний багатоаспектний характер. Його кваліфікують як пізнавальний процес, результат якого залежить від здатності людини ідентифікувати проблему, абстрагуватися від власних переконань, шукати, знаходити, аналізувати, інтерпретувати й використовувати достовірну інформацію, ставити запитання, робити вибір, висвітлювати стратегічно важливі ділянки. Відповідальне рішення вселяє людині впевненість у силі й надійності власного розуму.

Ефективний перебіг процесу ухвалення рішень передбачає: глибоке розуміння проблеми; зважання на пріоритети; ігнорування привабливості status quo; розгляд усього спектру можливостей; чітке бачення обрисів ситуації; відсторонення, погляд на проблемну ситуацію очима спостерігача; подолання короткочасних емоцій; знаходження найкращого з-поміж рішень; максимізація можливостей; мінімізація наслідків тощо.

Процес ухвалення рішень включає такі етапи: 1) виявлення проблеми і постановка задачі; 2) структурування рішення до рівня критеріїв; 3) прогнозування результату; 4) розгляд альтернатив; їх оцінка, зіставлення, вибір найбільш відповідних меті; 5) розробка плану реалізації; 6) контроль.

У статті “Опанування вмінь ухвалювати рішення: теоретичний аспект проблеми” [1] подано перелік правил, дотримання яких забезпечує ефективність процесу ухвалення рішень. Розкриємо їх суть.

**Правило № 1. З’ясувати суть проблеми через серію запитань.** Щоб убезпечити себе від ухвалення неправильного рішення, необхідно пересвідчитися в наявності проблеми; з’ясувати, чому вона потребує розв’язання; чітко визначити її суть за допомогою запитання “чому?”. Так, вибір вишу для здобуття освіти потребує розуміння, чому абітурієнт прагне навчатися саме в цьому університеті (у цій академії тощо). З’ясувавши, чого вступник прагне навчитися, легко визначитися, де він зможе досягти найкращих результатів, або зрозуміти, що цей ЗВО – не для нього.

**Правило № 2. Оптимальний варіант – скоригувати status quo.** Перш ніж вдатися до кардинальних змін, слід переконатися, чи конче вони потрібні. Щодо іншого місця роботи – подумати, чи не покращити умови на нинішньому (змінити offline на online, посаду, робочий стіл, комп’ютер). Перш ніж поміняти житло – з’ясувати можливості оптимізувати наявний життєвий простір, звільнивши його від нефункціональних меблів і зайвих речей. Якщо ідеться про професійний вибір – влаштуватися на цікаву роботу, ознайомитися з 2–3 професіями, повчитися на курсах.

**Правило № 3. Дотримуватися основних критеріїв будь-якого рішення – швидкості, вартості, якості.** Встановлюючи межі, слід відфільтрувати зайві варіанти. Так, житло вибирають з огляду на вартість (великий будинок, заміський котедж чи квартира, одно- / дво- / трикімнатна). Однак потрібно встановити обмеження – вартість, місто чи передмістя, відстань до мегаполісу, роботи, батьків, ТРЦ, наявність парку / саду, паркування тощо). Кожне з обмежень дає змогу скоротити список. Встановлення меж унеможливить потрапляння непотрібних або надлишкових варіантів, ураціоналізує вибір.

**Правило № 4. Розплутати клубок проблем, викремити й обміркувати ключову.** Нерідко постає вибір, яку з-поміж кількох наявних проблем пріоритетизувати. Людина має розплутати вузол і вибрати основну, найголовнішу; побачити, у чому суть проблеми, яку належить розв’язати першочергово. Це відкриє шлях до вирішення решти проблем. Якщо незрозуміло, з чого почати, – слід вибудувати логічний ланцюжок черговості проблем і послідовності відповідних рішень. Так, батьки не зможуть влаштувати дитину до школи, доки не вирішать, чи переїдуть до міста й де мешкатиме сім’я. Тому передуватиме переїзд до міста. Якщо надважливий вибір конкретного освітнього закладу – він стане другим, а третім – вибір найближчого до нього місця проживання.

**Правило № 5. Збалансувати поетапно збір інформації.** Ухвалення більшості рішень потребує збору необхідної інформації, обсяг якої залежить від їх масштабності. Інформація має бути збалансованою, неупередженою, різнофактурною і достатньою. Необхідно продумати, що з’ясувати на кожному етапі ухвалення рішення й відокремлювати важливу інформацію від несуттєвої, уникаючи заангажованості в доборі фактажу. Не варто виявляти надмірну запопадливість і забігати наперед у зборі інформації, що може обернутися неухваленням рішення взагалі або втратою ним актуальності. Так, подавши заявку на певну вакансію, доцільно збирати інформацію для наступного рішення: чи варто погоджуватися саме на цю роботу – про компанію (установу), режим роботи, наявність, періодичність і кількість відряджень, потенціал компанії, її репутацію, думку персоналу тощо.

**Правило № 6. Розглядати повний спектр варіантів рішень, не хетуючи жодною ідеєю.** Більшість проблем має більш ніж одне рішення, тому перший варіант (А), який спав на гадку, не завжди найкращий. Обов’язково має бути і варіант Б. Не слід відкидати жодної ідеї, а розв’язувати проблеми у

найкращий спосіб із можливих. Розвивати, покращувати, удосконалювати початкову ідею в усіх напрямках, уникаючи однобічності.

*Правило № 7. Скористатися найнесподіванішою ідеєю*, до якої ніколи не додумались би, незалежно від того, звідки вона надходить. Експерти радять зміркуватися з людьми, які відкриють зовсім інший погляд на проблему, дадуть найнеочікуваніші поради та ідеї, що йдуть урозріз із узвичаєним мисленням.

*Правило № 8. Відшукати вхідну точку*, почати не з початку, а з будь-якого комфортного місця. Нерідко людина не знає, з чого почати. Стан безвиході посилює стрес, гальмує мислення; зникає бажання і є висока імовірність не почати взагалі. Тому не обов'язково починати з початку. Навіть письменник інколи пише книгу з середини і навіть з кінця. Необхідно відшукати вхідну точку. Знайти пускову клавішу і з будь-якого зручного місця запустити процес. У закладній проблемі вибрати фрагмент, щодо якого вже є сформована думка, і почати саме з нього. Решта пазлів складуться. Так, якщо загальмувалася важлива презентація – слід обдумати візуалізацію, сформулювати висновки. Рухатися, доповнювати, змінювати, удосконалювати свої міркування.

*Правило № 9. Не застрягати в проблемі*. Якщо є відчуття буксування в проблемі, – необхідно узяти тайм-аут, дистанціюватися й абстрагуватися. Спосіб розв'язання з'явиться сам собою.

*Правило № 10. Розглянути проблему під іншим кутком зору*. Інколи варто переосмислити звичний погляд на проблему й подивитися на неї з різних аспектів. Подискутувати з самим собою, переконати розглянути інші варіанти. Візуалізувати, намалювати проблему. Скласти карту думок, яка дає змогу візуально і концепційно зосередитися на проблемі.

*Правило № 11. Якщо А і Б не підходять, знайти варіант В*, на який погодяться всі. Відмова від будь-якого рішення демотивує, породжує зневіру. Якщо жоден із двох варіантів рішення (А і Б) не задовольняє, потрібно знайти третє (варіант В) (жоден претендент на посаду керівникові не підходить; наречена схильна до скромної вечірки, а наречений хоче гучного весілля), – подумати, чи не варто розподілити обов'язки вакансії між співробітниками, а молодятам – влаштувати романтичну подорож.

*Правило № 12. Не давати емоціям панувати над розумом*. Раптом щось піде не так – слід опанувати себе, поводитися раціонально, не панікувати. Повернутися до місця, звідки можна досягти поступу. Записати, у чому проблема. Зменшити її масштаб. Розбити проблему на складники. Вибрати той, із яким є стовідсотковий шанс упоратися.

*Правило № 13. Уникати передчасних висновків*. Якщо рішення складне, доцільно розкласти його на кілька мінірішень.

*Правило № 14. Дослухатися до порад людей,*

*яким довіряєте*. Ухвалюючи важливі рішення, зокрема щодо придбання нерухомості, автомобіля, влаштування, варто заручитися порадами тих, хто заслуговує на довіру. Вислухавши корисну інформацію і думки людей з різним досвідом і розумінням проблеми, іноді взаємовиключними (поради можливої та неможливої людини щодо інвестування у нерухомість радикально різнитимуться), треба проаналізувати їх крізь призму власного бачення, знайти баланс і ухвалити зважене найкраще для себе рішення.

*Правило № 15. Просити поради / допомоги*, якщо не вдається розв'язати проблему самостійно. Не слід сприймати тимчасову невдачу як визнання власної неспроможності або поразку. Неможливо бути універсалом, фахівцем у всіх галузях. Готовність просити поради – прояв сили, а не слабкості.

*Правило № 16. Не ухвалювати важливих рішень під впливом негативних емоцій*. Емоції (як позитивні, так і негативні), впливають на пошук необхідної інформації, вибір, пріоритетизацію цінностей, оцінку ризиків. Ігнорування емоцій, як і надмірна емоційність, унеможливають ухвалення правильного рішення. Однак не можна робити це у стані емоційної нестабільності, обурення у відповідь на несправедливість (приклад – відмова від роботи через упередженість начальства). Тому слід урівноважувати логіку та емоції, надаючи перевагу першій, і вибрати найкраще саме для вас.

*Правило № 17. Дотримуватися балансу між логікою та емоціями*. Не даючи емоціям взяти гору над розумом під час ухвалення рішень, не варто виключати їх повністю з цього процесу. Дослідження підтверджують негативний вплив на нього як ігнорування емоцій, так і надмірної емоційності. Почуттєво підкріплене рішення більш цінне, виважене й застосовне.

*Правило № 18. Шукати й знаходити компроміси*. Ухвалення рішень передбачає здатність іти на компроміс і прогнозувати наслідки у разі відмови від нього. Так, купівля житла за зростання цін на нерухомість, коли жоден із варіантів неідеальний, спонукає мінімізувати претензії покупця і погодитися на більш-менш прийнятний варіант. У цьому разі необхідно скласти перелік імовірних компромісів, зробити вибір і окреслити рамки невиходу за їх межі.

*Правило № 19. Перечекати – теж рішення*. Ухвалюючи рішення, слід орієнтуватися на довгострокову перспективу. Правильне рішення можна прийняти лише прорахувавши ймовірні наслідки неправильного. Якщо є загроза помилитися чи погіршити ситуацію (не поспішати із заявою про звільнення з роботи, якщо можливе підвищення), найкращим вибором стане відкладення рішення і спостереження за подальшим розвитком подій.

*Правило № 20. Не жалкувати про остаточну ухвалене рішення*.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Значущість опанування людством ефективних тактик і стратегій ухвалення оптимальних рішень зумовлена потребою давати адекватну відповідь на щоденні, локальні, загальноцивілізаційні й екзистенційні виклики. Якість рішень визначається сформованістю відповідних умінь і регулюється підтвердженими практикою аспектами теорії ухвалення рішень, закономірностями і правилами, реальною ситуацією, логістикою процесу, врахування яких гарантує успішний результат. Перспективи подальших досліджень проблеми вбачаємо у вивченні сфер, мотивів, ситуацій і механізмів ухвалення рішень; у визначенні й застосуванні ефективних методів і прийомів; оптимізації управлінських і довгострокових рішень в умовах повоєнної відбудови України, в розробленні комп'ютерної системи підтримки ухвалення рішень тощо.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко Н.В. Опанування вмінь ухвалювати рішення: теоретичний аспект проблеми. *Молодь і ринок*. 2024. № 7–8 (227–228). С. 65–69. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.308724>.
2. Бондаренко Н.В., Косянчук С.В. Діалогування як інтерсуб'єктивний метод компетентнісного навчання. *Innovation and digital transformation: education, economy and society dimensions*. [Monograph] Poland: The University of Technology in Katowice Press. 2025. С. 24–30. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746951> (DOI: <https://doi.org/10.54264/M054>).
3. Бондаренко Н.В., Косянчук С.В. Проблематизація як атрактор удосконалення мовної освіти. *Digitalization and information society*. Selected issues. Poland, Katowice, 2022. С. 161–184. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731132>. (DOI: <https://doi.org/10.54264/M008>).
4. Бреус С., Пригарський В. Ефективні управлінські рішення: методи та прийоми. *Економіка та суспільство*. 2024. № 67. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-67-23>.
5. Канеман Д. Мислення швидко й повільно. Переклав з англ. М. Яковлев. Київ: Наш формат, 2017. 480 с.
6. Карпенко О.В., Карпенко Ю.В. Штучний інтелект як інструмент публічного управління соціально-економічним розвитком: смарт-інфраструктура, цифрові системи бізнесаналітики та трансфери. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2021. № 10. URL: [http://www.dy.nayka.com.ua/pdf/10\\_2021/4.pdf](http://www.dy.nayka.com.ua/pdf/10_2021/4.pdf)
7. Кушлик-Дивульська О.І., Кушлик Б.Р. Основи теорії прийняття рішень. Київ: НТУУ “КПІ”, 2014. 94 с.
8. Олексюк О.С. Системи підтримки прийняття фінансових рішень на мікрорівні. Київ, Наукова думка, 1998. 508 с.
9. Ситник В.Ф. Системи підтримки прийняття рішень. Київ: КНЕУ, 2004. 614 с.
10. Степура Є.В. Деякі проблеми дослідження прийняття рішень. *Актуальні проблеми психології*. Київ, 2015. Т. 11. Вип. 15. С. 500–511.
11. Циганок В.В., Каденко С.В., Качанов П.Т., Андрійчук О.В., Роїк П.Д. Інструментарій підтримки прийняття рішень як засіб стратегічного планування. *Озброєння та військова техніка*. 2015. № 3. С. 59–66. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ovt\\_2015\\_3\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ovt_2015_3_11).

[http://nbuv.gov.ua/UJRN/ovt\\_2015\\_3\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ovt_2015_3_11).

12. Шоробура І. Сучасні вимоги до управлінського рішення. *Молодь і ринок*. 2018. №8 (163). С. 17–21.

13. Kahneman D. & Tversky A. Prospect Theory: An Analysis of Decision Under Risk. *Econometrica: Journal of the Econometric Society*, 1979. (47)2; pp. 263–292.

14. Kuziemiński M. & Misuraca G. AI governance in the public sector: Three tales from the frontiers of automated decision-making in democratic settings. *Telecommunications Policy*, 2020. (44)6:101976. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.telpol.2020.101976>.

15. Melore C. Cognitive decline Neuroscientists reveals first generation in history to be less intelligent than their parents. *Daily Mail*. Saturday, Feb. 2026. URL: <https://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-15520263/Gen-Z-intelli-gent-neuroscientist.html>

#### REFERENCES

1. Bondarenko, N.V. (2024). Opanuvannya vmiin ukhvaliuvaty rishennia: teoretychnyi aspekt problemy [Mastering decision-making skills: theoretical aspect of the problem]. *Youth & market*, No. 7–8 (227–228); pp. 65–69. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.308724>. [in Ukrainian].
2. Bondarenko, N.V. & Kosianchuk, S.V. (2025). Dialohuvannya yak intersubiektyvnyi metod kompetentnisnoho navchannia [Dialoguing as an intersubjective method of competency-based learning]. *Innovation and digital transformation: education, economy and society dimensions*. Poland: The University of Technology in Katowice Press, pp. 24–30. Available at: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746951> (DOI: <https://doi.org/10.54264/M054>). [in Ukrainian].
3. Bondarenko, N.V. & Kosianchuk, S.V. (2022). Problematyzatsiia yak atraktor udoskonalennia movnoi osvity [Problematization as attractor of perfecting language education]. *Digitalization and information society*. Selected issues. Poland, Katowice, 161–184. Available at: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731132>. (DOI: <https://doi.org/10.54264/M008>). [in Ukrainian].
4. Breus, S. & Pryharskyi, V. (2024). Efektyvni upravliniski rishennia: metody ta pryioomy [Effective management decisions: methods and techniques]. *Economy and society*, No. 67. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-67-23>. [in Ukrainian].
5. Kaneman, D. (2017). Myslennia shvydke y povilne [Thinking fast and slow]. Translation from English M. Yakovlev. Kyiv, 480. [in Ukrainian].
6. Karpenko, O.V. & Karpenko, Yu.V. (2021). Shtuchnyi intelekt yak instrument publicnoho upravlinnia sotsialno-ekonomichnym rozvytkom: smart-infrastruktura, tsyfrovi systemy biznesanalitky ta transfery [Artificial intelligence as a tool for public management of socio-economic development: smart infrastructure, digital business analytics systems and transfers]. *Public administration: improvement and development*, No. 10. Available at: [http://www.dy.nayka.com.ua/pdf/10\\_2021/4.pdf](http://www.dy.nayka.com.ua/pdf/10_2021/4.pdf) [in Ukrainian].
7. Kushlyk-Dyvuvska, O.I. & Kushlyk, B.R. (2014). Osnovy teorii pryiniattia rishen [Fundamentals of decision-making theory]. Kyiv, 94 p. [in Ukrainian].
8. Oleksiuk, O.S. (1998). Systemy pidtrymky pryiniattia finansovykh rishen na mikrorivni [Micro-level financial decision support systems]. Kyiv, 508 p. [in Ukrainian].
9. Sytnyk, V.F. (2004). Systemy pidtrymky pryiniattia rishen [Decision support systems]. Kyiv, 614 p. [in Ukrainian].

## АДАПТАЦІЯ ЦИФРОВОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ ПІД ЧАС ВІЙНИ ТА ЕНЕРГЕТИЧНИХ КРИЗ

10. Stepura, Ye.V. (2015). Deiaki problemy doslidzhennia pryiniattia rishen [Some problems of decision-making research]. *Actual Problems of Psychology*, Kyiv, No. (11)15; pp. 500–511. [in Ukrainian].

11. Tsyhanok, V.V., Kadenko, S.V., Kachanov, P.T., Andriichuk, O.V. & Roik, P.D. (2015). Instrumentarii pidtrymky pryiniattia rishen yak zasib stratehichnoho planuvannia [Decision support tools as a means of strategic planning]. *Weapons and military equipment*, (3); pp. 59–66. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ovt\\_2015\\_3\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ovt_2015_3_11). [in Ukrainian].

12. Shorobura, I. (2018). Suchasni vymohy do upravlin-skoho rishennia [Modern requirements for management decisions]. *Youth & market*, No. 8(163), pp. 17–21. [in Ukrainian].

13. Kahneman, D. & Tversky, A. (1979). Prospect Theory: An Analysis of Decision Under Risk. *Econometrica: Journal of the Econometric Society*, (47)2; pp. 263–292. [in English].

14. Kuziemski, M. & Misuraca, G. (2020). AI governance in the public sector: Three tales from the frontiers of automated decision-making in democratic settings. *Telecommunications Policy*, (44)6:101976. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.telpol.2020.101976>. [in English].

15. Melore, C. (2026). Cognitive decline Neuroscientists reveals first generation in history to be less intelligent than their parents. *Daily Mail*. Saturday, Feb. Available at: <https://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-15520263/Gen-Z-intelligent-neuroscientist.html> [in English].

Стаття надійшла до редакції: 12.02.2026

Прийнято до друку: 20.03.2026

Опубліковано: 14.04.2026

УДК 373.5.091.2:004.77]:62/69“364”  
DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.353030>

**Світлана Іщенко**, доктор філософії, доцент,  
доцент кафедри професійної освіти

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5791-803X>

**Юрій Скібчик**, аспірант

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9116-3011>

## АДАПТАЦІЯ ЦИФРОВОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ ПІД ЧАС ВІЙНИ ТА ЕНЕРГЕТИЧНИХ КРИЗ

У статті досліджуються особливості адаптації цифрового навчання для старшокласників технологічного профілю в умовах війни та енергетичних криз. Розглядаються виклики, що виникають у процесі організації дистанційного та змішаного навчання, включаючи обмежений доступ до електроенергії, нестабільний інтернет-з'язок та психологічні аспекти учнів під час кризових ситуацій. Обґрунтовано можливості використання цифрових освітніх платформ, адаптивних навчальних матеріалів та інструментів гейміфікації для забезпечення безперервності освітнього процесу. Показано, що інтеграція сучасних цифрових технологій із традиційними методами навчання сприяє розвитку професійних та технічних компетентностей учнів, їх самостійності та здатності до критичного мислення.

**Ключові слова:** цифрове навчання; дистанційне навчання; старшокласники; технологічний профіль; війна; енергетична криза; адаптація; гейміфікація; компетентності; освітні платформи.

**Літ. 6.**

**Svitlana Ishchenko**, Doctor of Philosophy, Associate Professor,  
Associate Professor of the Vocational Education Department,

Mykhaylo Drahomanov Ukrainian State University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5791-803X>

**Yuriy Skibchik**, Postgraduate Student,

Mykhaylo Drahomanov Ukrainian State University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9116-3011>

## ADAPTATION OF DIGITAL LEARNING FOR SENIOR STUDENTS OF TECHNOLOGICAL PROFILE DURING WAR AND ENERGY CRISES

This article examines the adaptation of digital learning for senior students of a technological profile under conditions of war and energy crises. The study analyzes the challenges that arise in organizing distance and blended learning in crisis situations, including unstable electricity supply, limited internet access, technical difficulties, and the psychological state of students experiencing stress. It is emphasized that effective adaptation of digital learning requires the integration of modern educational platforms, gamified materials, and interactive tools that help maintain motivation, engagement, and the development of key competencies even under difficult conditions.

Explores methodological approaches to organizing the educational process that take into account energy resource limitations and the possibilities of resuming learning after blackouts or network interruptions. The advantages of using adaptive

## АДАПТАЦІЯ ЦИФРОВОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ ПІД ЧАС ВІЙНИ ТА ЕНЕРГЕТИЧНИХ КРИЗ

*educational technologies are substantiated, as they allow personalized learning according to each student's level and needs, provide access to learning materials offline, and contribute to the development of analytical thinking, independence, and practical skills.*

*Recommendations for optimizing digital learning in crisis conditions are presented, including the organization of learning modules, the use of interactive resources, planning of backup learning scenarios, and support for the emotional and psychological well-being of students. It is highlighted that the adaptation of digital learning is a key factor in ensuring the continuity of the educational process, enhancing the effectiveness of professional and technological training of senior students, and developing their resilience and self-regulation skills in emergencies.*

**Keywords:** digital learning; distance learning; senior students; technological profile; war; energy crisis; adaptation; gamification; competencies; educational platforms.

**Постановка проблеми.** Сучасна освіта стрімко трансформується під впливом цифровізації, інтеграції технологій та глобальних викликів, серед яких особливе місце займають військові дії та енергетичні кризи. Для старшокласників технологічного профілю ці фактори створюють значні труднощі у забезпеченні безперервності та якості навчального процесу. Під час війни та перебоїв у постачанні електроенергії доступ до традиційних форм навчання обмежується, а нестабільність інтернет-зв'язку ускладнює організацію дистанційного або змішаного навчання.

Водночас цифрові освітні технології та онлайн-платформи стають важливим інструментом підтримки навчального процесу, проте їх ефективність залежить від адаптації до кризових умов. Основні проблеми полягають у забезпеченні мотивації учнів, їх психологічного комфорту, безперервного доступу до навчальних матеріалів та розвитку професійних і технічних компетентностей. Відсутність методично обґрунтованих підходів до адаптації цифрового навчання в умовах війни та енергетичних обмежень може призвести до зниження якості підготовки старшокласників, втрати інтересу до навчання та недостатнього формування практичних навичок.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена потребою у розробці ефективних стратегій адаптації цифрового навчання, що дозволяють забезпечити безперервність освітнього процесу, підтримати психологічний стан учнів та сприяти формуванню у них компетентностей, необхідних для майбутньої професійної діяльності у технологічній сфері.

**Аналіз основних джерел і публікацій.** Теоретичне підґрунтя дослідження проблеми адаптації цифрового навчання для старшокласників технологічного профілю формується на перетині кількох наукових векторів: концепцій цифровізації освіти, методології навчання в умовах кризових ситуацій та інструментарію підтримки професійної мотивації підлітків.

Сучасний науковий дискурс суттєво змістився у бік вивчення феномену “екстремного дистанційного навчання” (Emergency Remote Teaching – ERT). Дослідники Ч. Ходжес та С. Мур чітко роз-

межують планове онлайн-навчання та вимушені кроки з підтримки освітнього процесу в кризі [1].

В українському науковому просторі досвід організації навчання під час воєнного стану та тривалих блекаутів висвітлено у працях О. Пінчук та С. Литвинової. Автори наголошують на пріоритетності асинхронних методів комунікації та створенні автономних цифрових ресурсів, які забезпечують безперервність навчання за умов нестабільного енергопостачання та відсутності інтернет-зв'язку [6].

Аналіз звітів міжнародних організацій, зокрема ЮНЕСКО та ЮНІСЕФ (2023–2024), свідчить про те, що цифрова адаптація має включати елементи психологічної підтримки. Дослідники акцентують увагу на формуванні саморегуляції учнів як ключової компетентності, що дозволяє їм самостійно організовувати навчальну діяльність у періоди між вимкненнями електроенергії [2; 3].

Викремлення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну кількість праць з дистанційної освіти, специфіка навчання саме старшокласників технологічного профілю в умовах одночасної дії війни та енергетичної кризи залишається недостатньо вивченою. Зокрема, потребують деталізації методичні підходи до створення “енергоєфективних” навчальних сценаріїв, які б дозволяли формувати складні технічні компетентності за умов короткочасних сесій доступу до цифрових мереж.

**Метою статті** є теоретичний аналіз особливостей адаптації цифрового навчання старшокласників технологічного профілю в умовах війни та енергетичних криз.

**Виклад основного матеріалу.** Війна в Україні спричинила кардинальну деформацію звичного освітнього простору, перетворивши цифровізацію з інструменту перспективного розвитку на критичну технологію виживання. Основною ознакою сучасної трансформації став перехід від планового дистанційного навчання до моделі екстремного дистанційного навчання (Emergency Remote Teaching – ERT). На відміну від досвіду пандемії COVID-19, сучасний етап характеризується поєднанням цифрової активності з фізичними безпековими загрозами та глибокою інфраструктурною нестабільністю.

## АДАПТАЦІЯ ЦИФРОВОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ ПІД ЧАС ВІЙНИ ТА ЕНЕРГЕТИЧНИХ КРИЗ

Ключовим деструктивним чинником у цьому контексті є руйнування лінійності та синхронності навчального часу. Регулярні повітряні тривоги та превентивні вимкнення електроенергії розривають традиційну структуру уроку, унеможливаючи стабільну взаємодію в режимі реального часу. Для старшокласників технологічного профілю цей розрив є особливо відчутним, оскільки виконання практичних завдань (написання програмного коду, 3D-моделювання, інженерні розрахунки) вимагає глибокого когнітивного занурення та тривалого зосередження. Постійне переривання процесу для переходу в укриття призводить до фрагментації сприйняття матеріалу та втрати логічної послідовності в опануванні складних технологічних ланцюжків.

Як наслідок, освітній ландшафт трансформувався у дискретну модель, де замість класичної академічної години основною одиницею планування стає так зване “безпекове вікно”. Це непередбачуваний проміжок часу, протягом якого одночасно збігаються три фактори: відсутність повітряної загрози, наявність електроживлення та стабільний інтернет-зв’язок.

У таких умовах освітнє середовище набуває ознак максимальної гнучкості. Вчителі та учні змушені адаптувати навчальні графіки не під розклад закладу, а під технічні та безпекові можливості конкретного моменту. Це стимулює розвиток асинхронної автономності, де основне навантаження переноситься на самостійне опрацювання матеріалів, а синхронні зустрічі (Zoom, Google Meet) використовуються лише як короткочасні сесії для корекції та зворотного зв’язку.

Таким чином, сучасний освітній ландшафт в Україні – це не просто дистанційний формат, а складна мережа взаємодій, що базується на пріоритеті безпеки, енергоефективності та готовності до миттєвої адаптації дидактичних сценаріїв до зовнішніх обставин.

Системні перебої в електропостачанні та нестабільність мережевого зв’язку в Україні зумовили критичну потребу в перегляді дидактичної структури навчального матеріалу. Традиційна модель уроку, орієнтована на сорокап’ятихвилинне лінійне викладання, виявилася малоефективною в умовах енергетичного дефіциту, оскільки тривалі відеосесії призводять до швидкого розрядження акумуляторів мобільних пристроїв та є вразливими до раптових обривів інтернет-з’єднання. Відповіддю на ці виклики став перехід до концепції мікронавчання (micro-learning), яка базується на декомпозиції складного контенту на малі, автономні та логічно завершені навчальні модулі.

У межах технологічного профілю, де навчання передбачає засвоєння складних послідовностей операцій, мікронавчання реалізується через ство-

рення “інформаційних порцій”, опрацювання яких займає від 5 до 15 хвилин. Така тривалість є оптимальною для максимально ефективного використання короткочасних періодів наявності електроенергії. Основний акцент зміщується з об’ємних текстових підручників та довгих лекцій на мультимодальні мікроформи:

– стислі скринкасти, до яких відносяться відеоінструкції тривалістю до 3–5 хвилин, що демонструють виконання конкретної операції (наприклад, написання певної функції коду або налаштування інструменту в графічному редакторі);

– інфографіка та інтерактивні схеми – це візуальні опори, що дозволяють учневі миттєво відновити контекст теми після вимушеної перерви (тривоги чи вимкнення світла);

– чек-листи та покрокові алгоритми такі, як структуровані інструкції, які забезпечують високу автономність учня та дозволяють йому просуватися за програмою у власному темпі.

Важливою рисою мікромодульного навчання є його адаптивність та низька енергоємність. Замість потокового відео вчителям рекомендується надавати перевагу текстово-графічним форматам, які легко кешуються мобільними пристроями та доступні для опрацювання в офлайн-режимі. Це дозволяє старшокласникам накопичувати навчальний матеріал у періоди наявності зв’язку та працювати з ним автономно в умовах блекаутів.

Дидактична трансформація в бік мікронавчання не лише вирішує технічні проблеми, а й відповідає психологічним запитам підлітків у кризових ситуаціях. Фрагментація матеріалу знижує когнітивне навантаження та створює ситуацію “швидкого успіху”, коли учень за короткий час завершує цілісний етап роботи, що є потужним стимулом для підтримки мотивації в умовах стресу. Таким чином, мікронавчання стає не просто технічним рішенням, а стратегічним підходом до формування гнучкої та стійкої освітньої системи.

Ефективність адаптації цифрового навчання безпосередньо залежить від вибору інструментарію, здатного функціонувати в умовах критично низької пропускну здатності мережі та обмеженого часу доступу до електроенергії. В українських реаліях пріоритет зміщується від платформ для відеоконференцій до екосистем асинхронного навчання, які дозволяють зберігати безперервність освітнього процесу навіть за повної відсутності синхронного зв’язку між вчителем та учнем.

Центральним елементом такої системи є системи управління навчанням (LMS), зокрема Google Classroom та Moodle. Для старшокласників технологічного профілю ці платформи виконують роль структурованого сховища контенту. Важливою функцією тут є мобільна сумісність та можливість попереднього завантаження матеріалів. Учень,

отримавши доступ до мережі на короткий час, має змогу синхронізувати завдання, завантажити їх на пристрій і продовжувати роботу в офлайн-режимі.

Для підтримки практичної складової (програмування, дизайн, моделювання) в умовах енергетичної нестабільності доцільним є використання спеціфічних сервісів:

1. Loom та Screencastify – інструменти для створення коротких відеопояснень, які учень може переглядати багаторазово. Такі файли мають високу ступінь стиснення, що полегшує їх завантаження за умов слабкого 4G-зв'язку.

2. Padlet та Miro – цифрові дошки для асинхронної колаборації, де учні можуть залишати результати своєї роботи, коментувати проекти однокласників та отримувати фідбек від викладача у зручний для них час.

3. Canva та Piktochart – сервіси для створення наочних звітів та інфографік, що замінюють енергоємні презентації та дозволяють візуалізувати технічні рішення з мінімальними витратами ресурсів пристрою.

Окремі уваги заслуговують хмарні середовища розробки (наприклад, Replit чи GitHub Codespaces). Їхня перевага полягає в автоматичному збереженні стану проекту в хмарі. Якщо учень працює над кодом і відбувається раптове вимкнення електроенергії, результати його праці не втрачаються, а сесія може бути відновлена з будь-якого іншого пристрою (наприклад, смартфона) при появі зв'язку.

Таким чином, технологічний інструментарій адаптивного навчання формується за принципом “автономність + хмарна синхронізація”. Це дозволяє мінімізувати вплив інфраструктурних колапсів на якість технологічної освіти та забезпечує старшокласникам можливість залишатися в освітньому контексті попри зовнішні обмеження.

В умовах затяжного військового конфлікту та супутніх побутових труднощів традиційні методи стимулювання навчальної діяльності часто втрачають свою ефективність. Для старшокласників технологічного профілю, які перебувають у стані хронічного стресу, гейміфікація трансформується з додаткового ігрового елемента на фундаментальний механізм підтримки когнітивної залученості. Психологічна роль ігрових механік у цьому контексті полягає у створенні так званого “безпечного середовища досягнень”, де учень може фокусуватися на вирішенні чітко структурованих завдань, отримуючи миттєве емоційне підкріплення.

Дидактична адаптація через гейміфікацію передбачає впровадження таких елементів, як цифрові відзнаки, рівні складності та індикатори прогресу. Це дозволяє перетворити складний процес вивчення технологій на послідовність досяжних цілей. У ситуації, коли зовнішній світ є неперед-

бачуваним, можливість отримати чіткий статус за виконане завдання у віртуальному класі надає підлітку відчуття контролю над власною діяльністю. Важливим є використання сервісів на кшталт Quizizz або Kahoot! в асинхронному режимі, що дозволяє учням змагатися із власними попередніми результатами або в межах загального рейтингу класу без потреби бути онлайн одночасно з іншими.

Особливого значення набуває гейміфікація помилки. В умовах війни поріг психологічної витривалості знижується, тому страх перед невдачею може блокувати навчальну активність. Ігрові моделі навчання, що використовуються в технологічній освіті (наприклад, інтерактивні тренажери з програмування або віртуальні конструктори), дозволяють сприймати невдалий код чи неправильно зібрану схему не як академічний провал, а як ігровий досвід, що підлягає корекції. Це формує в учнів професійну стійкість та навички вирішення проблем (problem-solving), які є критично важливими для майбутніх фахівців інженерно-технічної сфери.

Гейміфіковані компоненти виконують функцію соціального клею. В умовах територіальної розпорошеності та соціальної ізоляції, спричиненої війною, спільні цифрові квести або командні технічні челенджі стають майданчиком для неформальної комунікації. Таким чином, гейміфікація в системі адаптивного цифрового навчання виступає як комплексний інструмент, що одночасно вирішує три завдання: підтримує пізнавальний інтерес, забезпечує психологічне розвантаження та сприяє збереженню соціальних зв'язків усередині учнівської спільноти.

Одним із найскладніших викликів для технологічного профілю навчання в умовах війни стала неможливість доступу до спеціалізованих шкільних лабораторій, майстерень та обладнання (3D-принтерів, робототехнічних наборів, верстатів). Внаслідок територіального переміщення учнів та руйнування освітньої інфраструктури виникла гостра потреба у заміні фізичних об'єктів їхніми цифровими двійниками. Віртуалізація практичної підготовки дозволила перенести процес формування професійних компетентностей у хмарне середовище, забезпечуючи безперервність навчання незалежно від фізичного місцеперебування старшокласників.

Ключовим інструментом у цьому напрямі стало впровадження інтерактивних онлайн-симуляторів та віртуальних лабораторій. Для учнів, що опановують електроніку та робототехніку, безальтернативним рішенням стали платформи на кшталт Tinkercad Circuits або Wokwi. Ці сервіси дозволяють асинхронно моделювати складні електричні ланцюги, програмувати мікроконтролери та тестувати їхню роботу у браузері без ризику пошко-

дження реальних компонентів. Хмарний характер цих інструментів забезпечує автоматичне збереження проєктів, що є критично важливим за умов раптового вимкнення енергопостачання.

У галузі інженерної графіки та дизайну відбувся перехід від стаціонарного програмного забезпечення до браузерних CAD-систем, таких як Onshape або хмарні модулі Autodesk Fusion. Це дозволило розв'язати проблему обмеженої потужності учнівських лептопів та смартфонів, оскільки всі складні обчислення та рендеринг виконуються на віддалених серверах. Таким чином, технологічна освіта стає менш залежною від локальної апаратної бази, а результати праці учнів залишаються доступними для перегляду та оцінювання вчителем у будь-який час.

Віртуалізація також охопила сферу програмування через використання інтерактивних середовищ (наприклад, Code.org або CheckiO), де практичні завдання інтегровані в ігровий контекст. Це дозволяє компенсувати відсутність прямого керівництва педагога в лабораторії, оскільки система автоматично перевіряє код та надає підказки. Впровадження віртуальних лабораторій не лише нівелює інфраструктурні втрати війни, а й формує у старшокласників навички роботи у розподілених цифрових командах, що є стандартом сучасної глобальної технологічної індустрії.

Значущим результатом адаптації цифрового навчання в умовах війни стає трансформація ролі самого учня. В умовах, коли вчитель не завжди може забезпечити синхронний супровід, а зовнішні обставини диктують жорсткі обмеження, старшокласник технологічного профілю вимушено переходить із позиції пасивного споживача знань до позиції активного суб'єкта власного навчання. Цей процес супроводжується формуванням високого рівня саморегуляції, що стає ключовою компетентністю в умовах екзистенційної кризи.

Формування суб'єктності в поточному контексті виражається через здатність учня самостійно здійснювати часовий менеджмент. Старшокласники вчаться проєктувати свій навчальний графік, виходячи з пріоритетності завдань та прогнозованих вікон доступу до електроенергії та інтернету. Така "вимушена автономність" сприяє розвитку метакогнітивних навичок: уміння оцінювати складність завдання, розподіляти ресурси пристроїв та обирати оптимальні методи роботи за відсутності стабільного зв'язку.

Важливим аспектом є перехід до відповідального самоконтролю. В умовах асинхронності, де контроль з боку педагога зміщений у часі, учень самостійно визначає темп проходження мікромодулів та якість виконання практичних кейсів у віртуальних лабораторіях. Для технологічного профілю це має особливе значення, оскільки виховує професійну етику розробника або інженера, де

здатність до самостійного пошуку рішень та виправлення помилок (debugging) є критичною.

Таким чином, адаптація цифрового навчання в Україні призвела до парадоксального позитивного ефекту: попри деструктивний вплив війни, старшокласники демонструють прискорене дорослішання та розвиток навичок "навчання впродовж життя" (lifelong learning). Сформована в таких умовах суб'єктність стає надійним фундаментом для подальшої професійної реалізації, оскільки майбутній фахівець технологічної сфери вже володіє досвідом ефективного функціонування в умовах високої невизначеності та обмежених ресурсів.

**Висновок.** Отже, досвід сучасної української школи доводить: цифрова трансформація в кризових умовах – це не просто заміна паперу на екран, а перехід до людиноцентричної освіти, де технології слугують засобом подолання бар'єрів, а головною цінністю стає суб'єктність та незламність кожного учня.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаються у створенні адаптивних освітніх платформ, здатних автоматично оптимізувати контент під технічні ресурси користувача, а також у дослідженні впливу мікромодульного викладу на формування системного професійного мислення в довгостроковій перспективі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Hodges C., Moore S. et al. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. 2020. URL: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
2. UNESCO. An ed-tech tragedy? Educational technologies and school closures in the time of COVID-19. *UNESCO Digital Library*. 2023. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386603> (дата звернення: 06.02.2026)
3. UNICEF Ukraine. Education in the crossfire: The impact of war on schools and children's learning. *UNICEF Report*. 2024. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/> (дата звернення: 06.02.2026).
4. Іщенко С.М., Обухов П.О. Екологічна освіта та енергозбереження: формування свідомого підходу у майбутніх покоління. *Молодь і ринок*, 2024. № 10(230). С. 82–87. URL: [https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=kn0WZv8AAAAJ&sortBy=pubdate&citation\\_for\\_view=kn0WZv8AAAAJ:TQgYirikUclC](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=kn0WZv8AAAAJ&sortBy=pubdate&citation_for_view=kn0WZv8AAAAJ:TQgYirikUclC) (дата звернення: 06.02.2026).
5. Іщенко С.М. Колодій Р.Ю. Формування лідерських якостей у старшокласників через підприємницьку діяльність. *Молодь і ринок*, 2024. № 9 (229). С. 37–41. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/312267>
6. Пінчук О.П., Литвинова С.Г., Олексюк О.М. Цифрова трансформація освітнього середовища: досвід та перспективи дистанційного навчання в Україні. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 89, № 3. С. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.33407/itl.v89i3.5005> (дата звернення: 06.02.2026).

#### REFERENCES

1. Hodges, C., Moore, S. et al. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning.

## ТРАНСФОРМАЦІЯ СОЦІАЛЬНИХ СЕРВІСІВ У ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ: ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ В РОБОТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

EDUCAUSE Review. Available at: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> [in English].

2. UNESCO. An ed-tech tragedy? Educational technologies and school closures in the time of COVID-19. UNESCO Digital Library. 2023. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386603> [in English].

3. UNICEF Ukraine. Education in the crossfire: The impact of war on schools and children's learning. UNICEF Report. 2024. Available at: <https://www.unicef.org/ukraine/> [in English].

4. Ishchenko, S.M. & Obukhov, P.O. (2024). Ekolohichna osvita ta enerhozberezhennia: formuvannia svidomoho pidkhodu u maibutnikh pokolin [Environmental education and energy saving: forming a conscious approach in future generations]. *Youth & market*, No. 10 (230), pp. 82–87. Available at: [https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=kn0WZv8AAAAJ&sortby=pubdate&citation\\_for\\_view=kn0WZv8AAAAJ:TQgYirikUcIC](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=kn0WZv8AAAAJ&sortby=pubdate&citation_for_view=kn0WZv8AAAAJ:TQgYirikUcIC) [in Ukrainian].

5. Ishchenko, S.M. & Kolodii, R.Yu. (2024). Formuvannia liderskykh yakosti u starshoklasnykh cherez pidpriemnytsku diialnist [Formation of leadership qualities in high school students through entrepreneurial activity]. *Youth & market*, No. 9 (229), pp. 37–41. Available at: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/312267> [in Ukrainian].

6. Pinchuk, O.P., Lytvynova, S.H. & Oleksiuk, O.M. (2022). Tsyfrova transformatsiia osvitynoho seredovyshcha: dosvid ta perspektyvy dystantsiinoho navchannia v Ukraini [Digital transformation of the educational environment: experience and perspectives of distance learning in Ukraine]. *Information Technologies and Learning Tools*, No. 89(3), pp. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v89i3.5005> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 13.02.2026

Прийнято до друку: 20.03.2026

Опубліковано: 14.04.2026

УДК 371.2: 378

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351592>

**Тамара Василюк**, кандидат педагогічних наук,  
декан психолого-педагогічного факультету  
Криворізького державного педагогічного університету  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7770-1575>

**Іванна Размолодчикова**, кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри соціології та соціальної роботи  
Криворізького державного педагогічного університету  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6051-1991>

### ТРАНСФОРМАЦІЯ СОЦІАЛЬНИХ СЕРВІСІВ У ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ: ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ В РОБОТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті здійснено аналіз трансформації соціальних сервісів в Україні в умовах воєнного стану. Розкрито роль інновацій у підвищенні ефективності системи надання соціальних послуг та окреслено ключові напрями змін у професійній діяльності фахівця з соціальної роботи. Особливу увагу приділено впровадженню кейс-менеджменту, міжсекторальної взаємодії, цифрових і дистанційних форм соціальної підтримки. Обґрунтовано значущість інноваційних підходів як чинника забезпечення доступності, адресності та стійкості соціальних сервісів у кризових умовах.

**Ключові слова:** соціальний працівник; соціальні сервіси; соціальні послуги; інновації в соціальній сфері; кейс-менеджмент; воєнний стан; кризові умови.

**Літ. 13.**

**Tamara Vasyliuk**, Ph.D. (Pedagogy),  
Dean of the Faculty of Psychology and Pedagogy,  
Kryvyi Rih State Pedagogical University  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7770-1575>  
**Ivanna Razmolodchikova**, Ph.D. (Pedagogy),  
Associate Professor of the Sociology and Social Work Department,  
Kryvyi Rih State Pedagogical University  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6051-1991>

### TRANSFORMATION OF SOCIAL SERVICES DURING MARTIAL LAW: INNOVATIVE APPROACHES IN THE WORK OF SOCIAL WORKERS

The article analyzes the transformation of social services in Ukraine under martial law conditions. The study focuses on the growing need to rethink traditional models of social service delivery caused by large-scale internal displacement, increased social vulnerability, and limited institutional resources. Special attention is paid to innovations in the social sphere as a key factor in ensuring the adaptability, accessibility, and effectiveness of social services during crisis situations. The research highlights the changing professional role of social work specialists, who increasingly act not only as service providers but also as coordinators of resources, crisis managers, and agents of social innovation. Innovative approaches such as case

## ТРАНСФОРМАЦІЯ СОЦІАЛЬНИХ СЕРВІСІВ У ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ: ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ В РОБОТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

*management, intersectoral cooperation, digital and remote service delivery, and community-based practices are analyzed as effective tools for responding to complex social needs under conditions of uncertainty and risk. The article emphasizes that innovations in social services during martial law perform not only an adaptive but also a strategic function, contributing to the development of a more flexible and resilient social protection system. The findings underline the importance of integrating innovative models into professional social work practice and outline prospects for further development of social services in both wartime and post-war contexts.*

**Keywords:** social worker; social services; social assistance; innovations in the social sphere; case management; martial law; crisis conditions.

**П**остановка проблеми. Повномасштабна війна в Україні стала потужним соціальним викликом, що суттєво трансформував систему надання соціальних послуг та функціонування соціальних сервісів загалом. Масові внутрішні переміщення населення, зростання кількості осіб у кризових життєвих обставинах, втрати житла, роботи, соціальних зв'язків, погіршення психоемоційного стану громадян зумовили різке підвищення навантаження на систему соціального захисту та діяльність соціальних працівників. У цих умовах традиційні, усталені механізми надання соціальних послуг виявилися недостатньо ефективними, що актуалізувало потребу в їх оновленні та переосмисленні.

Воєнний стан став каталізатором глибоких змін у сфері соціальних сервісів, зокрема прискорив процеси їх цифровізації, міжвідомчої взаємодії, розвитку мобільних і дистанційних форм роботи, запровадження кейс-менеджменту, партнерства з громадськими та міжнародними організаціями. Інновації в соціальній сфері перестали бути лише перспективним напрямом розвитку й набули статусу необхідної умови забезпечення доступності, оперативності та адресності соціальних послуг. Саме завдяки інноваційним підходам стало можливим реагування на комплексні потреби постраждалого населення в умовах обмежених ресурсів, небезпеки та постійної невизначеності.

Особливої значущості в цих процесах набуває професійна діяльність соціального працівника, який у воєнний період виконує не лише функції надавача соціальних послуг, а й координатора, посередника, кризового менеджера й агента соціальних змін. Вивчення інноваційних підходів у його роботі дозволяє глибше осмислити трансформацію соціальних сервісів у період воєнного стану, визначити ефективні моделі реагування на соціальні виклики та окреслити перспективи подальшого розвитку системи надання соціальних послуг в Україні. Саме це зумовлює наукову та практичну актуальність обраної теми дослідження.

**Мета статті** – аналіз трансформації соціальних сервісів у період воєнного стану та визначення інноваційних підходів у професійній діяльності фахівця із соціальної роботи в умовах сучасних соціальних викликів.

Для досягнення поставленої мети в статті передбачається розв'язання таких завдань: проана-

лізувати теоретичні підходи до розуміння інновацій у соціальній сфері та системі соціальних послуг; охарактеризувати основні напрями трансформації соціальних сервісів в Україні в умовах воєнного стану; визначити інноваційні підходи та практики в діяльності соціального працівника в період кризових змін; креслити можливості та перспективи подальшого розвитку соціальних сервісів з урахуванням досвіду воєнного часу.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** У сучасних умовах розвитку соціальної роботи поняття інновацій у соціальній сфері набуває особливої значущості, оскільки пов'язується з пошуком нових моделей реагування на складні соціальні виклики та трансформацією системи надання соціальних послуг. Інновації у соціальній сфері розглядаються не лише як упровадження нових технологій або форм роботи, а як комплексні зміни, що охоплюють зміст, організацію та способи надання соціальних сервісів, професійні ролі соціального працівника та механізми взаємодії з клієнтами й громадами.

Наукові здобутки І. Григ, Д. Завіршек, І. Звереві, І. Коновальчук, М. Лукашевич, О. Матюшенко, І. Савельчук, Т. Семигіної, В. Покладової, І. Размолодичкової, О. Яремчук та інших присвячено опису методологічних аспектів інновацій, зокрема у соціальній сфері.

Інноваційні аспекти соціальної роботи з урахуванням процесу децентралізації розробляють Д. Бибик, Ю. Буй, Т. Василюк, Ю. Горемікіна, І. Савельчук, О. Котикова, О. Кравчук, Г. Лемко, С. Мішина, О. Прокопчук, Г. Слозанська, І. Соловей, І. Ярова та інші.

На думку І. Соловей, соціальні інновації слід розглядати як процес трансформації суспільних взаємин між різними групами та ролями – соціальними, інституційними, економічними, – який передусім зумовлений зміною способів мислення та переосмисленням усталених підходів [9].

Ю. Горемікіна акцентує увагу на інноваційних практиках, що застосовуються у діяльності працівників соціальних служб і спрямовані на досягнення високої ефективності як у розв'язанні проблем окремих осіб, які потребують підтримки, так і у подоланні соціальних проблем на рівні суспільства загалом [13, 91]. Серед різноманіття таких практик дослідниця виокремлює найбільш поширені, які продемонстрували свою гнучкість, результатив-

ність та ефективність у роботі з соціальними випадками, зокрема кейс-менеджмент та інтегровані соціальні служби.

У наукових працях українських дослідників інновації в соціальній роботі трактуються як цілеспрямований процес оновлення соціальних практик, спрямований на підвищення ефективності, доступності та якості соціальних послуг. Отже, інноваційні підходи в соціальній сфері мають базуватися на реальних потребах населення та передбачати активну взаємодію між суб'єктами соціальної роботи, органами влади й громадянським суспільством. Саме інновації дозволяють адаптувати соціальні сервіси до динамічних змін соціального середовища.

Важливий внесок у теоретичне осмислення інновацій у соціальній роботі зробила Т. Семігіна, яка розглядає соціальні інновації як відповідь на системні соціальні проблеми та підкреслює їх зв'язок із розвитком соціальної політики, децентралізацією та посиленням ролі громади. Дослідниця акцентує увагу на тому, що інноваційні соціальні сервіси сприяють переходу від патерналістської моделі допомоги до клієнтоорієнтованої та партнерської взаємодії [8].

У контексті професійної діяльності соціального працівника інновації тісно пов'язані зі зміною його функцій та професійних ролей. Як зазначає І. Зверева, сучасний фахівець із соціальної роботи має виступати не лише виконавцем соціальних програм, а й координатором ресурсів, фасилітатором соціальних змін та ініціатором упровадження нових форм соціальної підтримки. Такий підхід особливо актуалізується в кризових і надзвичайних умовах [5].

Воєнний стан в Україні значно посилив потребу в інноваціях у соціальній сфері, оскільки традиційні моделі надання соціальних послуг часто виявляються недостатньо гнучкими для реагування на масові та комплексні потреби населення. У цих умовах інноваційні підходи проявляються у розвитку мобільних соціальних сервісів, дистанційних форм консультування, міжсекторальної взаємодії, кейс-менеджменту та використанні цифрових інструментів. Інновації в соціальній роботі в умовах криз мають не ситуативний, а стратегічний характер і спрямовані на формування стійкої та адаптивної системи соціального захисту.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах війни в Україні відбувається активна адаптація системи соціальних послуг до нових соціальних викликів, що супроводжується впровадженням інноваційних підходів та цифрових рішень. Законодавчі зміни спрямовані на спрощення процедур надання соціальних послуг, розширення доступу до них та забезпечення оперативної й ефективної підтримки населення в умовах воєнного стану [3]. Важливим кроком у цьому напрямі стало ухвалення Закону

України № 2193-ІХ від 14.04.2022 [1], яким внесено зміни до низки законодавчих актів щодо надання соціальних послуг у разі введення надзвичайного або воєнного стану в Україні чи окремих її місцевостях.

Зазначений Закон передбачає запровадження нових механізмів екстреного (кризового) надання соціальних послуг. Зокрема, у разі введення надзвичайного або воєнного стану структурні підрозділи з питань соціального захисту населення уповноважених органів системи надання соціальних послуг можуть надавати право державним і комунальним надавачам соціальних послуг самостійно ухвалювати рішення щодо надання допомоги в екстреному порядку. До таких послуг належать консультування, надання притулку, догляд, підтримане та короткотермінове проживання, натуральна допомога, транспортні послуги тощо. Вони спрямовані на підтримку осіб і сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах унаслідок пожеж, стихійних лих, катастроф, бойових дій, терористичних актів, збройного конфлікту або тимчасової окупації [1].

Таким чином, інновації в соціальній сфері можна розглядати як ключовий чинник трансформації соціальних сервісів у період воєнного стану, що забезпечує підвищення ефективності професійної діяльності фахівця з соціальної роботи та створює передумови для подальшого розвитку системи надання соціальних послуг в Україні.

Запровадження воєнного стану в Україні зумовило суттєві зміни у функціонуванні системи соціальних сервісів, що проявилися як у зростанні обсягів надання соціальних послуг, так і в зміні їх змісту, форм та організаційних механізмів. Соціальні сервіси були змушені оперативним чином адаптуватися до нових реалій, пов'язаних із масовим внутрішнім переміщенням населення, зростанням кількості осіб у складних життєвих обставинах, поглибленням соціальної вразливості різних категорій громадян.

Однією з ключових характеристик трансформації соціальних сервісів у період воєнного стану стало зміщення акценту з переважно планової та регламентованої допомоги на кризове, екстрене та комплексне реагування. Соціальні послуги дедалі частіше надаються в умовах обмеженого часу, ресурсів і безпеки, що потребує від соціальних служб гнучкості, мобільності та міжвідомчої координації. У цих умовах значно зросла роль територіальних громад, громадських організацій і волонтерських ініціатив, які стали повноправними суб'єктами системи соціального захисту.

Важливою ознакою трансформації соціальних сервісів є активне впровадження інноваційних форм і методів роботи. Зокрема, широкого поширення набули дистанційні соціальні послуги, онлайн-консультування, мобільні соціальні служби,

## ТРАНСФОРМАЦІЯ СОЦІАЛЬНИХ СЕРВІСІВ У ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ: ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ В РОБОТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

мультидисциплінарні команди, а також кейс-менеджмент як інструмент індивідуалізованого супроводу клієнтів. Такі підходи дозволяють забезпечити адресність допомоги, комплексне врахування потреб отримувачів соціальних послуг і більш ефективне використання наявних ресурсів.

Цифровізація соціальних сервісів стала ще одним важливим напрямом їх трансформації в умовах воєнного стану. Використання електронних реєстрів, онлайн-платформ для звернень громадян, цифрових інструментів комунікації значно спростило доступ населення до соціальних послуг і підвищило оперативність реагування на запити. Водночас цифрові інновації сприяли прозорості процесів надання соціальної допомоги та посиленню взаємодії між різними інституціями соціальної сфери.

Таким чином, трансформація соціальних сервісів у період воєнного стану має комплексний характер і охоплює організаційні, технологічні та професійні зміни. Вона не лише забезпечує адаптацію системи соціальних послуг до кризових умов, а й формує підґрунтя для її подальшого розвитку на засадах інноваційності, орієнтації на клієнта та стійкості.

У період воєнного стану професійна діяльність соціального працівника зазнала суттєвих змін, що зумовило перегляд традиційних підходів до надання соціальних послуг і актуалізувало потребу в інноваційних практиках. Соціальний працівник у сучасних умовах дедалі частіше виступає не лише як виконавець соціальних функцій, а як координатор ресурсів, кризовий менеджер і посередник між різними суб'єктами соціальної підтримки.

Одним із провідних інноваційних підходів у роботі фахівця з соціальної роботи в умовах воєнного стану є кейс-менеджмент, що забезпечує індивідуалізований і комплексний супровід осіб та сімей у складних життєвих обставинах. Застосування цього підходу дозволяє інтегрувати різні види соціальних послуг, координувати діяльність установ соціального захисту, охорони здоров'я, освіти, громадських і волонтерських організацій, а також забезпечити безперервність допомоги. Кейс-менеджмент сприяє підвищенню ефективності соціальної роботи за рахунок цілісного бачення потреб клієнта та оптимального використання наявних ресурсів.

Кейс-менеджмент спрямований на розв'язання психосоціальних, міжособистісних проблемних питань через безпосередню взаємодію між соціальним працівником і отримувачем соціальних послуг. Соціальний працівник здійснює індивідуальне консультування, психосоціальну підтримку, допомагаючи вразливим групам населення долати складні життєві обставини й покращувати якість особистого життя. Кейс-менеджмент у територіальній громаді є важливим інструментом для вирішення

соціальних проблем та поліпшення якості життя її мешканців. Він сприяє індивідуальному підходу, координації соціальних послуг та ресурсів, соціальній підтримці та консультуванню отримувачів послуг, моніторингу та оцінці результатів, тим самим, забезпечуючи соціальну інтеграцію, позитивну та проактивну адаптацію, самореалізацію членів територіальної громади [10].

Важливим інноваційним напрямом є міжсекторальна та міжвідомча взаємодія, яка в умовах воєнного стану набула особливої актуальності. Співпраця соціальних служб із органами місцевого самоврядування, громадськими організаціями, міжнародними фондами та волонтерськими ініціативами дозволяє розширити спектр соціальних сервісів і підвищити їх доступність. На думку Т. Семігіної, саме партнерська модель соціальної роботи є основою розвитку інноваційних соціальних сервісів у кризових умовах та сприяє формуванню стійких громад [8].

Як зазначає Н. Стеца, з одного боку, соціальні працівники зосереджуються на соціально-правовій підтримці та захисті прав клієнтів; з іншого – психологи надають емоційну та психотерапевтичну підтримку, а медичні фахівці забезпечують фізичне здоров'я. Однак ці підходи часто діють ізольовано, що не дозволяє врахувати комплексну природу соціальної проблеми та потребує інтеграції різних професійних компетенцій. Відсутність системної координації між установами, бюрократичні бар'єри, недостатнє фінансування, брак підготовлених кадрів та обмежена цифровізація створюють додаткові виклики для ефективної реалізації соціальної допомоги [11, 112].

Важливим кроком є створення уніфікованих протоколів взаємодії між установами. Це включає визначення: ролей і відповідальності кожного фахівця; стандартів обміну інформацією; процедур моніторингу та оцінки ефективності програм [12].

Ще одним інноваційним підходом у діяльності фахівця з соціальної роботи є використання цифрових та дистанційних форм надання соціальних послуг. Онлайн-консультування, електронні звернення, використання цифрових платформ для координації допомоги дозволяють забезпечити оперативність реагування на запити населення, зокрема в умовах небезпеки або територіальної недоступності соціальних установ. Цифрові інновації сприяють підвищенню клієнтоорієнтованості соціальних сервісів і розширюють професійний інструментарій соціального працівника.

Крім того, в умовах воєнного стану зростає значущість ресурсного та клієнтоорієнтованого підходів, які передбачають активізацію внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості, сім'ї та громади. Соціальний працівник дедалі більше орієнтується на підтримку адаптаційних можливостей клієнтів,

розвиток їхньої суб'єктності та соціальної стійкості. Такий підхід відповідає сучасним тенденціям розвитку соціальної роботи та сприяє переходу від патерналістської моделі допомоги до моделі партнерства.

Отже, інноваційні підходи в роботі соціального працівника в умовах воєнного стану є відповіддю на складні та багатовимірні соціальні виклики. Їх запровадження забезпечує підвищення ефективності соціальних сервісів, розширює професійні можливості соціального працівника та створює передумови для подальшого розвитку системи надання соціальних послуг в Україні.

**Висновки.** Проведений аналіз дозволяє зробити висновок, що воєнний стан став потужним чинником трансформації системи соціальних сервісів в Україні, зумовивши необхідність переосмислення традиційних підходів до надання соціальних послуг та активного впровадження інновацій у соціальній сфері. Соціальні сервіси в умовах війни зазнали суттєвих змін як у змістовому, так і в організаційному вимірах, що проявляється у зростанні їх гнучкості, мобільності, міжвідомчої взаємодії та клієнтоорієнтованості.

Установлено, що інновації в соціальній сфері в період воєнного стану виконують не лише адаптаційну, а й стратегічну функцію, спрямовану на підвищення ефективності, доступності та адресності соціальних послуг. Особливу роль у цих процесах відіграє фахівець із соціальної роботи, професійна діяльність якого трансформується відповідно до нових соціальних викликів. Соціальний працівник у сучасних умовах постає як координатор ресурсів, кризовий менеджер, посередник між різними суб'єктами соціальної підтримки та агент запровадження інноваційних соціальних сервісів.

Доведено, що застосування таких інноваційних підходів, як кейс-менеджмент, міжсекторальна взаємодія, цифрові та дистанційні форми роботи, а також ресурсний і клієнтоорієнтований підходи, сприяє підвищенню результативності соціальної роботи в умовах воєнного стану. Вони дозволяють забезпечити комплексний підхід до вирішення проблем осіб і сімей у складних життєвих обставинах та формують передумови для розвитку стійкої й адаптивної системи соціальних сервісів.

Перспективи подальших наукових досліджень доцільно пов'язувати з поглибленим вивченням ефективності окремих інноваційних моделей надання соціальних послуг у повоєнний період, аналізом професійних компетентностей фахівців із соціальної роботи в умовах криз і надзвичайних ситуацій, а також дослідженням ролі територіальних громад у розвитку інноваційних соціальних сервісів. Отримані результати можуть бути використані у практиці соціальної роботи, підготовці майбутніх фахівців та удосконаленні державної соціальної політики України.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України № 2193-IX. (2022, 14 квітня). Про внесення змін до деяких законів України щодо надання соціальних послуг у разі введення надзвичайного або воєнного стану в Україні або окремих її місцевостях. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2193-20#Text> (дата звернення: 01.02.2026)
2. Замашкіна О.Д., Рубан А.К. Інноваційні процеси у практиці соціальної роботи в Україні. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 2025. № 3. С. 185–192.
3. Ісаченко В.П. Інноваційні трансформації у системі організації соціальних служб в умовах воєнного стану. *Olympicus: науковий журнал*, 2025. № 1, С. 91–97.
4. Кабінет Міністрів України. (n.d.). Електронний кейс-менеджмент – серед кращих цифрових проєктів премії ESN. Єдиний веб-портал органів виконавчої влади України. URL: <https://surl.li/evqmg0> (дата звернення: 01.02.2026)
5. Менеджмент соціальної роботи / авт.-упоряд. Т. Надвичина, С. Надвичиний. Тернопіль: Західноукраїнський національний університет. 2023. 370 с.
6. Опанашук П.В. (ред.). Децентралізація надання соціальних послуг у сфері зайнятості населення: зарубіжний досвід (колективна монографія). Київ, 2022. 164 с.
7. Палатна Д. Розвиток соціальної сфери у сучасних територіальних громадах. *Social Work and Education*, 2022. № 9(1), С. 75–88.
8. Семигіна Т., Столярик О. Соціальна робота в умовах травматизації населення внаслідок війни: практика та освіта. Проблеми та перспективи економіки та менеджменту (Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, Черкаси: 2024. с. 59–63.
9. Соловей І. Соціальна інновація починається зі зміни мислення. 2018. URL: <https://euprostor.org.ua/stories/138193> (дата звернення: 01.02.2026)
10. Спіріна Т., Бодня, А. Кейс-менеджмент у роботі з вразливими групами населення. *Humanitas*, 2023. № 2. С. 145–150.
11. Стеца Н. Міждисциплінарна взаємодія у соціальній роботі: теорія і практика. *Молодь і ринок*, 2025. № 10 (242). С. 111–116.
12. Юрків Я.І. Мультидисциплінарна команда як форма соціально-педагогічної роботи з розумово відсталими дітьми та їхніми сім'ями. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*, 2013. № 21. С. 218–222.
13. Horemykina Y.V. Innovative social work practices for vulnerable groups of the population in Ukraine. *Demography and Social Economy*, 2020. № 3(41). С. 91–113.

## REFERENCES

1. Zakon Ukrainy No. 2193-IX. (2022, April 14). Pro vnesennia zmin do deiakykh zakoniv Ukrainy shchodo nadannia sotsialnykh posluh u razi vvedennia nadzvychnoho або voiennoho stanu v Ukraini або okremykh yii mistsevoostiakh [Law of Ukraine No. 2193-IX. (2022, 14 April). On amendments to certain laws of Ukraine regarding the provision of social services in the event of a state of emergency or martial law being declared in Ukraine or in certain areas thereof]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2193-20#Text> (Accessed 01 Feb. 2026) [in Ukrainian].
2. Zamashkina, O.D. & Ruban, A.K. (2025). Innovatsiini protsesy u praktytsi sotsialnoi roboty v Ukraini [Innovative processes in social work practice in Ukraine]. *Educational sciences: theory and practice*. Vol. 3, pp. 185–192. [in Ukrainian].

## ІНТЕГРАЦІЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ НАУКОВОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

3. Isachenko, V.P. (2025). Innovatsiini transformatsii u systemi orhanizatsii sotsialnykh sluzhb v umovakh voiennoho stanu [Innovative transformations in the system of social services organisation under martial law]. *Olympicus: scientific journal*. Vol. 1, pp. 91–97. [in Ukrainian].
4. Kabinet Ministriv Ukrainy. (n.d.). Elektronnyi keis-menedzhment – sered krashchykh tsyfrovyykh proiektiv premii ESN [Electronic case management – among the best digital projects of the ESN award]. The single web-portal of Ukraine’s executive authorities. Available at: <https://surl.li/evqmr0> (Accessed 01 Feb. 2026) [in Ukrainian].
5. Opanashchuk, P.V. (Ed.). (2022). Detsentralizatsiia naddannia sotsialnykh posluh u sferi zainiatosti naselennia: zarubizhnyi dosvid. [Decentralisation of social services in the field of employment: international experience]. Kyiv, 370 p. [in Ukrainian].
6. Nadvyvnychna, T. & Nadvyvnychnyi, S. (Eds.). (2023). Menedzhment sotsialnoi roboty [Social work management]. Ternopil: West Ukrainian National University, 164 p. [in Ukrainian].
7. Palatna, D. (2022). Rozvytok sotsialnoi sfery u suchasnykh terytorialnykh hromadakh. [Development of the social sphere in modern territorial communities]. *Social Work and Education*. Vol. 9(1), pp.75–88. [in Ukrainian].
8. Semyhina, T. & Stoliaryk, O. (2024). Sotsialna robota v umovakh travmatyzatsii naselennia vnaslidok viiny: praktyka ta osvita [Social work in conditions of trauma caused by war: practice and education]. Problems and prospects of economics and management (Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, (pp. 59–63). Cherkasy: Research Europe. [in Ukrainian].
9. Solovei, I. (2018). Sotsialna innovatsiia pochynaetsia zi zminy myslennia. [Social innovation begins with a change in thinking]. Available at: <https://cuprostrir.org.ua/stories/138193> (Accessed 01 Feb. 2026) [in Ukrainian].
10. Spirina, T. & Bodnia, A. (2023). Keis-menedzhment u roboti z vrazlyvymy hrupamy naselennia. [Case management in working with vulnerable groups]. *Humanitas*. Vol. 2, pp. 145–150. [in Ukrainian].
11. Stetsa, N. (2025). Mizhdystyplinarna vzaiemodiia u sotsialnii roboti: teoriia i praktyka. [Interdisciplinary interaction in social work: theory and practice]. *Youth & market*, Vol. 10 (242), pp. 111–116. [in Ukrainian].
12. Yurkiv, Ya.I. (2013). Multydystyplinarna komanda yak forma sotsialno-pedahohichnoi roboty z rozumovo vidstalymy ditmy ta yikhnyimi simiami. [A multidisciplinary team as a form of social and educational work with mentally disabled children and their families]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University*. Vol. 21, pp. 218–222. [in Ukrainian].
13. Horemykina, Yu.V. (2020). Innovative social work practices for vulnerable groups of the population in Ukraine. *Demography and Social Economy*. Vol. 3(41), pp. 91–113. [in English].

Стаття надійшла до редакції: 04.02.2026

Прийнято до друку: 20.03.2026

Опубліковано: 14.04.2026

УДК 37.016:78:001

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351143>

Андрій Поцелуйко, кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії  
Національного університету “Львівська політехніка”  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1078-7615>

### ІНТЕГРАЦІЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ НАУКОВОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

У статті висвітлено проблему втрати інтересу учнів до природничих наук та її наслідки для майбутнього розвитку суспільства. Проаналізовано причини зниження мотивації, серед яких традиційні методи навчання, соціальні фактори та стереотипи щодо складності STEM-дисциплін. Наголошено на важливості практичної діяльності, інтерактивних методів та використання сучасних технологій у навчальному процесі. Розглянуто паралелі між музичною та науковою освітою, показано потенціал музики й пісень як педагогічних інструментів для засвоєння складних понять. Обґрунтовано необхідність підготовки вчителів та створення позитивного іміджу науки як престижної сфери діяльності.

**Ключові слова:** інтерес до науки; STEM-освіта; практична діяльність; інтерактивні методи; музика та пісні; мотивація учнів.

**Лім. 10.**

Andriy Potseluko, Ph.D. (Philosophy), Associate Professor of the  
Philosophy Department,  
Lviv Polytechnic National University  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1078-7615>

### INTEGRATION OF MUSICAL ART IN THE PROCESS OF SCIENTIFIC EDUCATION: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS

The article examines one of the most pressing problems in modern education—the gradual decline in students’ interest in the natural sciences. This phenomenon, evident already in primary school, has serious long-term consequences for the development of STEM fields and the innovative potential of society. The study highlights multiple causes of this decline: overly theoretical

*teaching methods, lack of practical application, competition with entertainment media, and social stereotypes that portray science as less prestigious compared to sports, arts, or media careers. The article emphasizes that the loss of motivation not only reduces the number of students pursuing STEM disciplines but also weakens the scientific literacy of society, limiting its ability to respond to global challenges such as climate change, energy crises, and medical innovations. To counteract this trend, the authors propose integrating interactive and practice-oriented approaches into education, including experiments, project-based learning, robotics, and gamification. A particularly innovative solution is the use of music and songs as pedagogical tools. Music, with its strong emotional and associative impact, can help students memorize complex scientific terms, formulas, and concepts more effectively. Examples include songs explaining the water cycle or plant life stages, which make abstract knowledge more accessible and engaging. The article also underlines the crucial role of teachers in shaping students' attitudes toward science. It calls for enhanced teacher training, provision of modern resources, and the adoption of interdisciplinary strategies that connect science with everyday life and creative domains. By integrating music into science education, schools can foster deeper understanding, sustain motivation, and create positive associations with learning. Ultimately, the article argues that combining science and art is not only beneficial but necessary to cultivate curiosity, critical thinking, and long-term interest in STEM, ensuring the innovative development of future generations.*

**Keywords:** *interest in science; STEM- education; practical activities; interactive methods; music and songs; student motivation.*

**Постановка проблеми.** Сучасна система освіти стикається з однією з найсерйозніших загроз – поступовою втратою інтересу учнів до природничих наук. Це явище проявляється вже на етапі початкової школи, коли діти, які ще кілька років тому із захопленням відкривали для себе світ природи, починають втрачати мотивацію до навчання. Така тенденція має далекосяжні наслідки: зменшується кількість учнів, які обирають STEM-напрямки у старшій школі та університетах, що призводить до дефіциту кадрів у високотехнологічних галузях і уповільнює інноваційний розвиток суспільства. Причини проблеми багатогранні, а саме, традиційні методи викладання часто залишаються надто теоретичними, не демонструючи практичної цінності знань. Учні сприймають науку як набір абстрактних формул і визначень, що не має прямого зв'язку з їхнім життям. Додатковим чинником є конкуренція з боку сучасних розважальних медіа, які відволікають увагу дітей та формують інші пріоритети. Важливу роль відіграють і соціокультурні стереотипи: у суспільстві домінує уявлення про престижність спорту, мистецтва чи медійної діяльності, тоді як наука часто сприймається як складна, “суха” і менш приваблива сфера. Наслідки такого стану речей виходять за межі освітнього процесу. Втрата інтересу до науки означає зниження рівня наукової грамотності населення, що ускладнює розуміння глобальних викликів – зміни клімату, енергетичної кризи, розвитку медицини чи технологій безпеки. Без належної підготовки молодого покоління суспільство ризикує втратити здатність ефективно реагувати на ці виклики. У цьому контексті особливої актуальності набуває пошук нових педагогічних інструментів, здатних повернути дітям інтерес до науки. Одним із перспективних напрямів є інтеграція мистецтва, зокрема музики та пісень, у навчальний процес. Музика має потужний емоційний та асоціативний вплив, що може допомогти учням краще засвоювати складні наукові поняття, форму-

ли та терміни. Використання пісень як освітнього ресурсу здатне зробити навчання більш інтерактивним, цікавим і доступним, особливо на ранніх етапах шкільного навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Тематика ролі мистецтва й музики у навчанні школярів та підготовці майбутніх учителів активно досліджується сучасними науковцями. Дослідження об'єднує спільна ідея: мистецтво й музика є потужними педагогічними засобами, що сприяють розвитку особистості учня, формуванню його світогляду та професійній підготовці майбутніх учителів, а також відкривають широкі можливості для інтеграції знань у сучасній освіті.

Л. Беземчук та В. Фомін у своїй праці “Формування інтеграційно-педагогічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах магістратури” дослідили процес формування інтеграційно-педагогічних умінь в майбутніх учителів музичного мистецтва та визначили ефективні форми їх професійної підготовки. У роботі теоретично обґрунтовано сутність таких навичок у контексті міждисциплінарної інтеграції та доведено їх пріоритетне значення для опанування інтегрованих освітніх програм на бакалаврському й магістерському рівнях [1, 14]. У статті К. Bylica, R. Martin, J. Higgins & M. Visse “The Effectiveness of Song and Music as Pedagogical Tools in Elementary School Science Lessons: A Systematic Review of Literature” досліджується використання музики та пісень як педагогічних інструментів у викладанні природничих наук у початковій школі. Автори провели систематичний огляд літератури і показали, що музика сприяє залученню учнів, покращує їхні результати навчання та має широкий потенціал у різних освітніх контекстах. Водночас вони наголошують на брак довготривалих досліджень і рекомендують подальше вивчення впливу музики та пісень на мотивацію й успішність учнів у науках [6,4].

Н. Червінська у дослідженні “Пріоритетне значення предметів освітньої галузі “Мистецтво” в

зкладах загальної середньої освіти” дослідила потенційні можливості мистецьких навчальних дисциплін у формуванні особистості школяра та його гармонійному розвитку. Вона обґрунтувала, що предмети мистецької освіти мають займати пріоритетне місце серед навчальних дисциплін у школі, адже сприяють естетичному вихованню, розвитку емоційного інтелекту та духовності учнів [4]. Лі Хуйфан у статті “Науково-педагогічні підходи до організації процесу розвитку музикальності у молодших школярів” вказала на проблему формування музикальності учнів у процесі музичного навчання. Вона розкрила сутність феномена музикальності як інтеграції спеціальних музичних здібностей та емоційного переживання музичних смислів, проаналізувала різні науково-педагогічні підходи (особистісно орієнтований, аксіологічний, комплексний, художньо-інтегральний, культурологічний, середовищний і суб’єктно-діяльнісний) та показала їх взаємозв’язок і значення для індивідуального розвитку кожного учня як унікальної особистості [3,63].

У статті “Витоки ідеї інтеграції та міжпредметних зв’язків у музичній освіті школярів” Янься Ван аналізує історичне підґрунтя та актуальні вектори розвитку міждисциплінарної взаємодії в процесі музичного навчання. В роботі розкрито, як диференціація наук призводила до порушення природного взаємозв’язку між навчальними предметами, що зумовило пошук шляхів відображення цілісності природи у змісті навчального матеріалу. Автор показав, що музика здавна була складовою ритуалів, побуту та виховання дітей, а з часом її зміст ускладнювався, урізноманітнювався й доповнювався знаннями з інших дисциплін. Проаналізовано погляди видатних мислителів і педагогів – від Конфуція та Платона до Я. Коменського, Дж. Локка, Й. Песталоцці, Й. Гербарта, Ф. Дістервега, Дж. Дьюї, Е. Далькроза, К. Орфа, З. Кодая, а також українських вчених К. Ушинського, М. Леонтовича та В. Сухомлинського. Автор підкреслив, що їхні ідеї стали підґрунтям для розвитку концепції інтеграції та міжпредметних зв’язків у навчанні. Окрему увагу приділено сучасним тенденціям: розробці інтегрованих уроків і курсів, створенню навчально-методичного забезпечення, використанню інформаційно-комунікаційних технологій, інтеграції змісту мистецьких предметів та розвитку інтеркультурної музичної педагогіки [5].

**Мета дослідження.** Метою статті є науково обґрунтувати можливості формування інтересу учнів до науки шляхом інтеграції мистецтва, зокрема музики та пісень, у поєднанні з практичними, інтерактивними та сучасними освітніми технологіями.

**Виклад основного матеріалу.** Втрата інтересу до науки серед учнів є однією з найпоширеніших

проблем, з якими стикається сучасна освіта. Це явище особливо помітне наприкінці початкової школи, коли багато учнів перестають цікавитися природничими науками. Така тенденція має серйозні наслідки для майбутнього розвитку науки та технологій, оскільки вона знижує ймовірність вибору STEM-предметів (наука, технології, інженерія, математика) на більш високих етапах навчання. Як наслідок, зменшується кадровий потенціал у науково-технічних сферах, що може вплинути на інноваційний розвиток країни в майбутньому.

Причини цього явища різноманітні. Передусім, традиційні методи викладання часто надто теоретичні й не дають учням можливості побачити практичне застосування знань. Коли наука постає лише як набір формул і визначень, вона перестає бути цікавою. Додатковим чинником є відсутність чіткої мотивації: діти не завжди розуміють, як знання з фізики чи біології можуть знадобитися їм у реальному житті. Важливу роль відіграють і соціальні фактори – сучасні учні мають доступ до безлічі розваг, які конкурують із навчанням за їхню увагу. Нарешті, стереотипи про складність STEM-предметів створюють бар’єри для тих, хто сумнівається у власних здібностях [2, 4].

Наслідки втрати інтересу до науки є тривожними, оскільки зменшується кількість учнів, які обирають STEM-напрямки у старшій школі та університетах. Це призводить до дефіциту кадрів у високотехнологічних галузях, що своєю чергою, уповільнює інноваційний розвиток країни. У світі, де наука й технології визначають конкурентоспроможність держав, така тенденція може мати критичні наслідки для майбутнього. Водночас існують шляхи подолання цієї проблеми. Освіта має стати більш практичною та інтерактивною: лабораторні експерименти, проєктна діяльність, робототехніка й програмування здатні повернути дітям інтерес до науки. Важливо показати міждисциплінарні зв’язки – як фізика пояснює спорт, як біологія впливає на мистецтво, як математика лежить в основі музики. Не менш значущим є знайомство учнів із сучасними науковцями та їхніми досягненнями, бо все ж, рольові моделі надихають. Гейміфікація навчання, використання інтерактивних платформ і квестів також допомагають зробити процес пізнання захопливим. Нарешті, варто підтримувати природну допитливість дітей, заохочуючи їх ставити запитання й робити власні відкриття [3, 65].

Таким чином, втрата інтересу до науки серед учнів є серйозним викликом, але водночас і можливістю для реформування освіти. Якщо ми зуміємо зробити навчання більш живим, практичним і натхненним, то збережемо й розвинемо майбутній кадровий потенціал у науково-технічних сферах. А це, своєю чергою, стане запорукою інноваційного розвитку країни та її успішного майбутнього. Чи не

головною причиною зниження інтересу до науки є традиційний підхід до навчання, який часто не враховує інтереси та захоплення дітей. Багато уроків природничих наук стають абстрактними та теоретичними без зв'язку з реальним життям учнів. Коли діти не бачать практичного застосування знань, вони втрачають мотивацію до навчання. З іншого боку, навчання через гру, експерименти та інтерактивні методи може допомогти зберегти інтерес до предмету. Тому важливо знаходити способи зробити науку цікавою та доступною [3, 67].

Нестача практичних занять у навчальному процесі є одним із ключових чинників, що істотно впливає на рівень зацікавленості учнів у науці та їхню мотивацію до навчання. Теоретичний матеріал, поданий у відриві від реального досвіду, часто сприймається як абстрактний і складний, що ускладнює його засвоєння та знижує інтерес до предмета. Натомість численні педагогічні дослідження доводять, що діти значно краще розуміють і запам'ятовують навчальний матеріал, коли мають можливість безпосередньо взаємодіяти з ним через практичні дії – експерименти, дослідження, моделювання або навіть створення власних наукових проєктів. Практична діяльність сприяє формуванню критичного мислення, розвитку навичок аналізу та синтезу інформації, а також формує у школярів відчуття особистої причетності до процесу відкриття знань. Коли учні самостійно проводять дослідження, спостерігають за результатами та роблять висновки, вони не лише краще засвоюють конкретні поняття, але й розвивають вміння застосовувати знання у нових ситуаціях. Це створює умови для формування довготривалої мотивації до навчання, адже наука перестає бути лише набором фактів і формул, а постає як живий процес пізнання світу [6, 17].

Інтерактивні уроки, що включають елементи дослідницької діяльності, мають потенціал значно підвищити рівень зацікавленості школярів. Такі заняття не лише урізноманітнюють освітній процес, але й формують у дітей відчуття успіху та впевненості у власних силах. Важливим є й те, що практична діяльність часто передбачає роботу в групах, що розвиває комунікативні навички, вміння співпрацювати та колективно вирішувати проблеми. Крім того, підтримка інтересу учнів до науки може здійснюватися через участь у різноманітних проєктах, конкурсах та наукових змаганнях. Такі заходи створюють атмосферу здорової конкуренції, стимулюють прагнення досягати кращих результатів і водночас формують у школярів відчуття належності до наукової спільноти. Участь у конкурсах та олімпіадах допомагає учням не лише перевірити власні знання, але й побачити практичне застосування науки у реальному житті, що є надзвичайно важливим для формування стійкої мотивації. Таким чином, практична складова навчання виступає

фундаментальним чинником у формуванні інтересу до науки. Вона забезпечує глибше розуміння матеріалу, сприяє розвитку ключових компетентностей, формує позитивне ставлення до навчання та створює умови для виховання майбутніх дослідників, інноваторів і творчих особистостей. Без систематичного залучення учнів до практичної діяльності освітній процес ризикує залишитися формальним і відірваним від реальних потреб сучасного суспільства [4, 12].

Ще однією вагомою причиною зниження зацікавленості учнів до науки є вплив зовнішнього соціокультурного середовища, у якому наука та технології не завжди позиціонуються як “крутий” або престижний вибір кар’єри. Сучасні діти та підлітки перебувають під постійним впливом медіа, соціальних мереж та популярної культури, де домінують образи успішних спортсменів, артистів, блогерів чи інфлюенсерів. Ці сфери часто подаються як більш привабливі, модні та соціально значущі, тоді як наукова діяльність може виглядати складною, “сухою”, або навіть віддаленою від реального життя. У результаті формується стереотип, де наука не є шляхом до швидкого успіху чи суспільного визнання, що суттєво знижує мотивацію молоді до її вивчення [8, 3].

Варто зазначити, що у суспільстві домінує думка про те, що мистецтво, спорт чи медійна діяльність забезпечують швидке визнання та матеріальні блага, і наука автоматично опиняється на другому плані. Така ситуація створює ризик втрати потенційних талантів, адже учні, які могли б проявити себе у сфері досліджень чи інновацій, відмовляються від цього шляху через зовнішній тиск і відсутність позитивних прикладів. У цих умовах надзвичайно важливо формувати у дітей правильне уявлення про значення науки та технологій у сучасному світі. Одним із найефективніших способів є демонстрація реальних прикладів людей, які досягли успіху у наукових і технічних сферах. Це можуть бути відомі вчені, інженери, винахідники, а також молоді дослідники чи стартапери, які створюють інноваційні продукти та рішення. Коли учні бачать, що наука може бути не лише корисною, але й престижною, вони починають сприймати її як реальну можливість для самореалізації та побудови успішної кар’єри [10, 28].

Не менш важливим є показати дітям практичну цінність науки у вирішенні глобальних проблем. Сучасні виклики, такі як зміна клімату, енергетична криза, розвиток медицини, створення нових технологій для забезпечення безпеки та комфорту – є яскравими прикладами того, як наукові знання безпосередньо впливають на якість життя людства. Якщо учні усвідомлюють, що саме наука дає відповіді на найскладніші питання сучасності, вони починають відчувати її значущість і розуміти, що їхня

власна участь у науковій діяльності може мати реальний вплив на майбутнє.

Крім того, варто враховувати роль освітніх інституцій та педагогів у формуванні позитивного іміджу науки. Учителі можуть використовувати приклади успішних науковців, інтегрувати у навчальний процес історії про відкриття та винаходи, а також організувати зустрічі з представниками наукової спільноти. Такі заходи допомагають учням побачити “живу” науку, відчутти її динаміку та зрозуміти, що вона є не лише теоретичною дисципліною, але й сферою, яка постійно змінює світ. Таким чином, вплив зовнішнього середовища на формування інтересу до науки є надзвичайно сильним і багатограним. Подолати негативні стереотипи можливо лише через систематичну роботу з учнями, яка включає демонстрацію реальних прикладів успіху, популяризацію науки як престижної сфери діяльності та показ її практичної значущості для вирішення глобальних проблем. Лише за таких умов можна створити сприятливе середовище, у якому наука буде сприйматися не як “альтернативний” чи “другорядний” вибір, а як один із найважливіших і найперспективніших шляхів розвитку особистості та суспільства [5, 257].

Саме діяльність учителів є визначальною в процесі вирішення цієї проблеми. Педагоги, особливо на ранніх етапах навчання, мають безпосередній вплив на формування ставлення учнів до науки. Однак багато вчителів стикаються з відчуттям невпевненості при викладанні природничих наук, що може позначатися на якості навчання. Це створює потребу в додатковій підготовці педагогів, наданні їм сучасних інструментів та методик для викладання, які дозволяють зробити уроки більш інтерактивними та захоплюючими. Одним із важливих кроків для покращення ситуації є підготовка вчителів. Педагоги потребують додаткових тренінгів і ресурсів для того, щоб почуватися впевненіше під час викладання природничих наук. Важливо також надати вчителям доступ до новітніх навчальних матеріалів і технологій, що дозволяють інтегрувати практичні та інноваційні методи в навчальний процес. Інтерактивні методи навчання, такі як використання наукових ігор, віртуальних лабораторій, рольових ігор і проектних методик, можуть значно покращити мотивацію учнів до науки. Крім того, важливо організувати наукові клуби, змагання та інші активності, які дозволяють дітям застосовувати свої знання на практиці. Це допоможе не тільки розвинути наукові навички, а й створити сприятливе середовище для формування інтересу до науки [2, 6].

Ще одним способом заохочення учнів до навчання є організація екскурсій до наукових установ, запрошення науковців до шкіл та проведення лекцій і майстер-класів. Це дозволить дітям побачити,

як наука пов'язана з реальним життям, і допоможе їм уявити себе в ролі майбутніх дослідників, інженерів або технологів. Важливим аспектом є використання сучасних технологій для залучення учнів до науки. Онлайн-курси, віртуальні лабораторії, інтерактивні додатки та наукові платформи можуть стати важливими інструментами в освітньому процесі. Використання таких технологій дозволяє зробити навчання більш доступним, цікавим та різноманітним, що сприяє підвищенню зацікавленості до природничих дисциплін. Отже, зниження інтересу до науки є серйозною проблемою, яка має довгострокові наслідки для розвитку суспільства та економіки. Для її вирішення необхідно вжити комплексних заходів, що включають підготовку вчителів, використання інноваційних методів викладання, залучення сучасних технологій та стимулювання учнів до досліджень і наукових проєктів. Тільки за таких умов можна буде забезпечити стійкий інтерес до науки і технологій серед молоді, що в свою чергу сприятиме розвитку інновацій і підтримці наукового потенціалу країни [9].

У сучасній освіті часто спостерігається подібна проблема як у природничих науках, так і в музичній освіті – спад інтересу до предметів у середній школі. У випадку з музикою, цей спад найчастіше пов'язаний із відсутністю достатньої підтримки та розвитку музичних навичок на етапах раннього навчання. Як і в науці, попередній досвід у початковій школі може суттєво впливати на подальшу мотивацію до навчання. Це ще раз підкреслює фундаментальне значення раннього досвіду як у природничих науках, так і в мистецтві. Початкові етапи навчання мають критичне значення для формування інтересу та навичок у багатьох сферах, зокрема і в музиці, і в науці. Якщо учні мають позитивний досвід взаємодії з музикою чи наукою в початковій школі, це підвищує їхню ймовірність продовжувати навчання в цих сферах у середній та старшій школі. Наприклад, якщо діти з ранніх років слухають музику, співають пісні або навіть навчаються грати на інструментах, вони більш схильні до подальшого вивчення музики в майбутньому. Аналогічно, раннє знайомство з науковими концепціями через інтерактивні заняття та експерименти може сприяти глибшому зацікавленню наукою в старших класах. Інтерес до музики, як і до науки, може згаснути, якщо цей інтерес не буде підтримуватися в подальшому навчанні. Це особливо актуально для середніх класів, де вже відчутно зростає академічне навантаження, а також змінюються інтереси дітей. Отже, ключовим моментом є підтримка інтересу на ранніх етапах навчання через різноманітні методи і стратегії, що стимулюють емоційне залучення учнів [7, 22].

Ще однією цікавою паралеллю між музикою та наукою є можливість використання пісень та музи-

ки як педагогічних інструментів. Музика і пісні можуть бути надзвичайно корисними для підвищення залученості учнів до навчання, зокрема в контексті вивчення складних наукових концепцій. Наприклад, пісні можуть допомогти учням краще запам'ятовувати специфічні терміни та поняття, оскільки музика має потужний емоційний і асоціативний вплив. Завдяки цьому, учні можуть легко запам'ятати складні правила або навіть цілі наукові формули, якщо вони подаються у вигляді музичних композицій чи ритмічних вправ. Так, відомі освітні методики використовують пісні для навчання мовам, історії, математиці, а також для викладання природничих наук. Музика може стати ефективним інструментом для засвоєння навіть складних наукових понять, коли ці поняття стають частиною музичного твору, а учні співають або слухають пісні, що містять наукові терміни. Музика допомагає створити певні асоціації, які роблять навчальний процес більш інтегрованим і цікавим. Це може бути особливо корисно в початковій школі, де діти тільки знайомляться з основами наукових дисциплін. Наприклад, пісня, що пояснює цикли води або етапи життєвого циклу рослин, може значно полегшити запам'ятовування цього матеріалу. Музика допомагає запам'ятовувати не лише факти, але й емоційно забарвлює навчання, створюючи більше позитивних асоціацій зі складним матеріалом [6, 15].

Інтеграція музичного мистецтва у процес наукової освіти відкриває нові горизонти для формування цілісного світогляду здобувачів знань. Музика, як універсальна мова емоцій та символів, здатна активізувати когнітивні процеси, сприяти розвитку критичного мислення та формуванню міждисциплінарних зв'язків. Вона не лише збагачує освітній простір естетичними цінностями, але й допомагає учням глибше усвідомити наукові концепції через асоціативне мислення, що поєднує раціональне та емоційне сприйняття. Таким чином, музичне мистецтво стає важливим інструментом у побудові інноваційної моделі освіти, де знання набувають більшої життєвої значущості. Практичні аспекти інтеграції музики у наукову освіту проявляються у використанні музичних творів як дидактичних засобів, що стимулюють творчу активність та підвищують мотивацію до навчання. Наприклад, аналіз музичних композицій може бути метафорою для пояснення складних наукових явищ, а колективне музикування – формою розвитку комунікативних навичок та командної роботи. Впровадження музичних практик у навчальний процес сприяє створенню інтерактивного середовища, де учні не лише засвоюють інформацію, але й переживають її емоційно, що забезпечує глибше та довготриваліше засвоєння знань [10, 42].

Попри численні переваги, використання музики у викладанні науки залишається недостатньо дослі-

дженим. Враховуючи всі можливості, які відкриває цей підхід, варто було б активно експериментувати з інтеграцією музичних елементів у навчальний процес, особливо в початковій школі. Музика може стати мостом між різними галузями знань, допомагаючи зробити науку більш доступною та цікавою для дітей. До того ж, використання музики може сприяти розвитку важливих когнітивних навичок, таких як увага, пам'ять, слухове сприйняття, а також емоційна стійкість, що є важливим аспектом для успішного навчання [4, 12]. Музика і наука можуть бути тісно пов'язані в навчальному процесі, допомагаючи зберігати інтерес до цих предметів у школі. Ранній досвід вивчення як музики, так і природничих наук створює основи для подальшого розвитку та інтересу до цих галузей. Використання музики як інструменту для навчання наукових концепцій є перспективним напрямом, який може збільшити мотивацію до навчання. Таким чином, інтеграція музичних елементів у навчання природничих наук є не тільки корисною, а й необхідною для формування глибоких знань і позитивного ставлення до науки.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Проблема втрати інтересу учнів до науки є однією з ключових загроз сучасної освіти, адже вона безпосередньо впливає на формування майбутнього науково-технічного потенціалу країни. Аналіз причин показує, що традиційні методи викладання, соціокультурні стереотипи та відсутність практичної складової навчання знижують мотивацію школярів. Водночас існують ефективні шляхи подолання цієї тенденції: інтеграція інтерактивних методів, залучення учнів до експериментів, проєктів і конкурсів, використання сучасних технологій та гейміфікації. Особливу перспективу має поєднання науки й мистецтва, зокрема застосування музики та пісень як інструментів для засвоєння складних понять. Такий підхід не лише робить навчання більш емоційно насиченим і доступним, а й формує позитивне ставлення до науки. Вирішальну роль у цьому процесі відіграють учителі, які потребують підтримки та сучасних методичних ресурсів. Отже, комплексна модернізація освіти з акцентом на міждисциплінарність і творчість є необхідною умовою для збереження інтересу молоді до науки та забезпечення інноваційного розвитку суспільства.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у глибшому аналізі ефективності інтеграції музики та мистецтва у викладанні природничих дисциплін, розробці нових методик для початкової школи, а також у вивченні впливу сучасних технологій і наукових ігор на довготривалу мотивацію учнів.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Беземчук Л., Фомін В. Формування інтеграційно-педагогічних умінь майбутніх учителів музичного мис-

тецтва в умовах магістратури. *Professional Art Education*. № 2 (1). 2021. С. 12–19.

2. Комаровська О., Просіна О. Мистецька освіта: вектори реформування. *Вісник національної академії педагогічних наук України*. Т. 2. Вип. 1. 2020. С. 1–6.

3. Лі Хуйфан. Науково-педагогічні підходи до організації процесу розвитку музичності у молодших школярів. *Інноваційна педагогіка*. Т. 1. Вип. 41. 2021. С. 63–67.

4. Червінська Н. Пріоритетне значення предметів освітньої галузі “Мистецтво” в закладах загальної середньої освіти. *Педагогічний пошук*. №1 (97). 2018. С. 11–14.

5. Янься Ван. Витоки ідеї інтеграції та міжпредметних зв'язків в музичній освіті школярів. *Актуальні питання гуманітарних наук: Педагогіка*. Т. 1. Вип. 54. 2022. С. 256–261.

6. Bylica K., Martin R., Higgins J. & Visse M. The Effectiveness of Song and Musik as Pedagogical Tools in Elementary School Science Lessons: a Systematic Review of Literature. *International Journal of Education and the Arts*. Vol. 25. №7. 2024. P. 1–21.

7. Cali S. A musical approach to science: An integrated exploration in sound. *Investigating: Australian Primary & Junior Science Journal*. №15 (3). 1999. P. 21–24.

8. Fortner R. W. Arts and sciences: A natural connection. *Science Activities*. №34 (3). 1997. P. 3–6. DOI: <https://doi.org/10.1080/00368129709602973>

9. Governor D., Hall J. & Jackson D. Teaching and learning science through song: Exploring the experiences of students and teachers. *International Journal of Science Education*. № 35(18). 2013. P. 3117–3140. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.690542>

10. Krapp A. & Prenzel M. Research on interest in science: Theories, methods and findings. *International Journal of Science Education*. № 33(1). 2011. P. 27–50. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.518645>

#### REFERENCES

1. Bezemchuk, L. & Fomin, V. (2021). Formuvannya intehratsiyno-pedahohichnykh umin' maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v umovakh mahistratury [Formation of integration and pedagogical skills of future teachers of musical art in the conditions of master's degree]. *Professional Art Education*. No. 2 (1). pp. 12–19. [in Ukrainian].

2. Komarovska, O. & Prosina, O. (2020). Mystetska osvita: vektory reformuvannya [Art education: vectors of reform].

*Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. No. 2. Vol. 1. pp. 1–6. [in Ukrainian].

3. Li Khuyfan (2021). Naukovo-pedahohichni pidkhody do orhanizatsiyi protsesu rozvytku muzykalnosti u molodshykh shkolyariv [Scientific and pedagogical approaches to organizing the process of developing musicality in younger schoolchildren]. *Innovative pedagogy*. No. 1. Vol. 41. pp. 63–67. [in Ukrainian].

4. Chervinska, N. (2018). Priorityetne znachennya predmetiv osvitnoyi haluzi “Mystetstvo” v zakladakh zahalnoyi srednoyi osvity [Priority importance of subjects of the educational branch “Art” in general secondary education institutions]. *Educational search*. No. 1 (97). pp. 11–14. [in Ukrainian].

5. Yansya Van (2022). Vytoky ideyi intehratsiyi ta mizhpredmetnykh zavyazkiv v muzychniy osviti shkolyariv [Origins of the idea of integration and interdisciplinary ties in the music education of schoolchildren]. *Current issues of humanitarian sciences: Pedagogy*. No. 1. Vol. 54. pp. 256–261. [in Ukrainian].

6. Bylica, K., Martin, R., Higgins, J. & Visse, M. (2024). The Effectiveness of Song and Musik as Pedagogical Tools in Elementary School Science Lessons: a Systematic Review of Literature. *International Journal of Education and the Arts*. Vol. 25. No. 7. pp. 1–2. [in English].

7. Cali, S. (1999). A musical approach to science: An integrated exploration in sound. *Investigating: Australian Primary & Junior Science Journal*. No. 15 (3). pp. 21–24. [in English].

8. Fortner, R. (1997). Arts and sciences: A natural connection. *Science Activities*. No. 34 (3). pp. 3–6. DOI: <https://doi.org/10.1080/00368129709602973> [in English].

9. Governor, D., Hall, J. & Jackson, D. (2013). Teaching and learning science through song: Exploring the experiences of students and teachers. *International Journal of Science Education*. No. 35(18). pp. 3117–3140. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.690542> [in English].

10. Krapp, A. & Prenzel, M. (2011). Research on interest in science: Theories, methods and findings. *International Journal of Science Education*. No. 33(1). pp. 27–50. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.518645> [in English].

Стаття надійшла до редакції: 30.01.2026

Прийнято до друку: 20.03.2026

Опубліковано: 14.04.2026



“Дисципліна розуму народжується у праці, а не у готових відповідях”.

Костянтин Ушинський  
український педагог

“Справжнє навчання починається тоді, коли учень знаходить у ньому радість. Завдання вчителя – допомогти відкрити цю радість у праці й пізнанні”.

Жан-Жак Руссо  
жєневський франко-швейцарський філософ



**Юрій Юрчак**, старший викладач кафедри загальновійськових дисциплін  
Національної академії Державної прикордонної служби України  
імені Богдана Хмельницького  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9506-3228>

**Максим Філіппов**, кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальновійськових дисциплін  
Національної академії Державної прикордонної служби України  
імені Богдана Хмельницького  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0973-5367>

### АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕНСИВНОЇ ТОПОГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МОБІЛІЗОВАНИХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

У статті здійснено ґрунтовний аналіз проблеми інтенсивної топографічної підготовки мобілізованих військовослужбовців в умовах правового режиму воєнного стану, з акцентом на специфіку виконання завдань підрозділами Державної прикордонної служби України (ДПСУ). На основі аналізу наукових джерел та практичного досвіду бойових дій 2022–2024 років обґрунтовано неефективність традиційних педагогічних моделей (“суб’єкт-об’єктних”) для навчання дорослого контингенту в стислі терміни. Запропоновано перехід до андрагогічної парадигми, яка враховує психофізіологічні особливості, життєвий досвід та прагматичну мотивацію мобілізованих. Розкрито структуру та зміст адаптованого курсу військової топографії, що базується на принципах “action learning” (навчання через дію), візуалізації, алгоритмізації та інтеграції сучасних геоінформаційних систем (ГІС) бойового управління типу “Кропива” та “Delta”. Окреслено методіку формування просторової орієнтації прикордонників з урахуванням специфіки демаркованого та недемаркованого кордону.

**Ключові слова:** військова топографія; мобілізовані військовослужбовці; андрагогіка; просторова орієнтація; геоінформаційні системи; Державна прикордонна служба України; стандарти НАТО.

**Табл. 1. Літ. 19.**

**Yuriy Yurchak**, Senior Lecturer of the Combined Arms Disciplines Department,  
Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the  
State Border Guard Service of Ukraine  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9506-3228>

**Maksym Filippov**, Ph.D. (Psychology), Associate Professor,  
Associate Professor of the General Military Disciplines Department,  
Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the  
State Border Guard Service of Ukraine  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0973-5367>

### ANDRAGOGICAL BASIS OF INTENSIVE TOPOGRAPHICAL TRAINING OF MOBILIZED MILITARY PERSONNEL OF THE STATE BORDER SERVICE OF UKRAINE

The article provides a scientifically grounded analysis of the problem of intensive topographic training of mobilized servicemen under the legal regime of martial law, taking into account the specifics of service and combat activities of the units of the State Border Guard Service of Ukraine. The relevance of the study is determined by the increasing importance of topographic knowledge and spatial orientation skills in ensuring the effective performance of tasks related to the protection and defense of the state border in modern armed conflicts.

Based on the analysis of scientific publications, regulatory and legal documents, and the generalization of practical combat experience from 2022–2024, the limited effectiveness of traditional pedagogical models built on the “subject–object” principle in training mobilized adult personnel within short timeframes has been identified. The expediency of implementing an andragogical paradigm is substantiated, as it takes into account psychophysiological characteristics, life and professional experience, as well as the pragmatic motivation of servicemen.

The structure and content of an adapted military topography course are presented. The course is based on the principles of action learning, visualization of educational material, algorithmization of practical actions, and the integration of modern digital tools. Special attention is paid to the use of combat geoinformation systems such as “Kropyvva” and “Delta” as instruments for developing skills in working with spatial data. A methodology for forming spatial orientation skills of border guards is proposed, taking into account the specifics of demarcated and non-demarcated sections of the state border, which contributes to improving the quality of training and the effectiveness of service and combat task performance.

## АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕНСИВНОЇ ТОПОГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МОБІЛІЗОВАНИХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

*The State Border Guard Service has its own specific characteristics, which must be reflected in the training course. Unlike linear mechanized units, border guards often operate in the security zone and on the state border. Officers and sergeants of the State Border Guard Service must have a thorough knowledge of the state border demarcation system.*

*The analysis allows us to conclude that the effectiveness of topographical training for mobilized State Border Guard Service personnel directly depends on the degree of implementation of andragogical principles in the training process. For mobilized personnel, topography is not a “science about the Earth,” but a tool for survival. Modern GIS (Kropiva, Delta) and UAVs are at the core of training, not just extra stuff. Paper maps are studied as a reliable backup, not the only option. Training methods should take into account high stress levels, age-related differences in perception, and the need for practical training. Border guard training should include elements of engineering and geodetic border development, and specific skills for orientation in the border zone.*

**Keywords:** military topography; mobilized servicemen; andragogy; spatial orientation; geoinformation systems; State Border Guard Service of Ukraine; NATO standards.

**П**остановка проблеми. Повномасштабна агресія Російської Федерації проти України, що розпочалася 24 лютого 2022 року, стала каталізатором докорінних трансформацій у системі підготовки особового складу Сил оборони України. Масова мобілізація цивільного населення, яке в переважній більшості не мало попереднього військового досвіду або втратило навички через значний часовий проміжок після строкової служби, поставила перед системою військової освіти безпрецедентний виклик: у критично стислі терміни забезпечити набуття військовослужбовцями компетентностей, необхідних для виживання та ефективного виконання бойових завдань [6].

Військова топографія у цьому контексті набула статусу “компетентності виживання”. Умови сучасної війни, що характеризуються високою динамікою, відсутністю суцільної лінії фронту, масованим застосуванням артилерії та безпілотних літальних апаратів (БПЛА), вимагають від кожного бійця – від стрільця до командира взводу – здатності безпомилково орієнтуватися на місцевості, визначати координати цілей та власного розташування, працювати з графічними бойовими документами. Помилка в топографічних розрахунках сьогодні вимірюється не двійкою в заліковій відомості, а життям особового складу, втратою позицій або нанесенням вогневого ураження по дружніх підрозділах.

Проте, практика підготовки мобілізованих офіцерів у 2022–2024 рр. виявила суттєву проблему: традиційна система військового навчання, успадкована від радянської школи та орієнтована на довготривалу підготовку курсантів військових ВИШів (терміном 4–5 років) або солдатів строкової служби, виявилася малоефективною в умовах “турборежиму” [4]. Застосування педагогічних методик, розрахованих на вчорашніх школярів, до дорослих людей віком 35–50 років, які мають сформований світогляд, вищу освіту та значний життєвий досвід, призводить до когнітивного дисонансу, зниження мотивації та, як наслідок, низького рівня засвоєння матеріалу.

Особливої гостроти ця проблема набуває в Державній прикордонній службі України. Специ-

фіка прикордонної служби вимагає від військовослужбовця не лише загальновійськових навичок орієнтування, а й умінь читати специфічні демаркаційні карти, розпізнавати прикордонні знаки, орієнтуватися в прикордонній смузі та контролюваних прикордонних районах, де лінія державного кордону є юридично та топографічно визначеною домінантою [5]. Водночас, мобілізовані до лав ДПСУ часто не мають профільної географічної освіти, а загальний рівень топографічної грамотності населення, за оцінками експертів, за останні 20 років суттєво знизився [16].

Зв’язок із науковими та практичними завданнями полягає в необхідності розробки науково обґрунтованої методики інтенсивної підготовки, яка б базувалася на засадах андрагогіки (теорії навчання дорослих) та враховувала специфіку гібридної війни. Це дозволить вирішити протиріччя між необхідністю якісної підготовки фахівців та критичним браком часу, відведеним на злагодження підрозділів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематика підготовки військовослужбовців в умовах воєнного стану стала предметом пильної уваги як українських, так і закордонних дослідників. Аналіз публікаційної бази дозволяє виокремити декілька ключових напрямів наукових пошуків, дотичних до теми статті. Фундаментальні засади викладання військової топографії в Україні базуються на класичних працях та підручниках, розроблених для вищих військових навчальних закладів. В. Шерстюк, А. Братко та інші автори сформували ґрунтовну методичну базу, яка детально описує математичні основи картографії, номенклатуру карт, способи визначення координат [4].

Дослідження західних аналітиків (NATO Defense College, Army University Press), що аналізують досвід війни в Україні, підтверджують: українська армія перебуває в стані транзиту від радянської моделі централізованого навчання до західної моделі, що заохочує ініціативу та базується на реальному досвіді (Action Learning) [16].

Стрімкий розвиток програмного забезпечення (“Кропива”, “Delta”, “MilChat”) та його роль у навчанні висвітлюється у публікаціях Національної

**АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕНСИВНОЇ ТОПОГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МОБІЛІЗОВАНИХ  
ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ**

академії НГУ, волонтерських звітах фонду “Армія SOS” та аналітичних матеріалах [5]. Дослідники вказують на те, що цифрові інструменти значно прискорюють процес навчання (“гейміфікація” процесу).

Окремий кластер досліджень стосується професійної підготовки персоналу ДПСУ, зокрема використання симуляційних технологій (досвід Індії та інших країн), особливостей демаркації кордону [6].

Впровадження андрагогічних принципів у систему військової підготовки досліджують О. Дубасенюк, А. Марчук [15]. Вони наголошують на необхідності переходу від авторитарної педагогіки до партнерської андрагогіки.

Наявна науково-методична база є фрагментарною. Існує розрив між академічною теорією військової топографії, загальними положеннями андрагогіки та реальними потребами фронту, які задовольняються часто інтуїтивно, силами волонтерів або досвідчених сержантів безсистемно. Дана стаття покликана заповнити цю прогалину.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування та практична розробка андрагогічних засад інтенсивної топографічної підготовки мобілізованих військовослужбовців Державної прикордонної служби України.

**Виклад основного матеріалу.** Успіх будь-якого навчального процесу залежить від розуміння суб’єкта навчання. Мобілізований військовослужбовець ДПСУ кардинально відрізняється від курсанта 17–18 років. Відповідно до класичної теорії М. Ноулза, дорослий учень має такі особливості, які повинні стати фундаментом методики:

Курсант вивчає предмет, бо це є в програмі і за це ставлять оцінку. Мобілізований вивчає предмет, якщо розуміє, як це врятує йому життя. Андраго-

гічний висновок в даному випадку полягає в тому, що перше заняття з топографії не повинно починатися з визначення “що таке карта?”. Воно має починатися з розбору реального кейсу (case study): “Група вийшла в заданий район, зв’язок втрачено, командир поранений, планшет розбитий. Як вийти до своїх, використовуючи лише компас і шматок старої карти?”. Це формує миттєву мотивацію. Дослідження показують, що дорослі навчаються ефективніше, коли бачать безпосереднє практичне застосування знань [15].

Середній вік українського мобілізованого коливається в межах 35–45 років. У групі можуть бути водії-далекобійники, вчителі географії, айтішники, мисливці. Кожен з них має унікальний досвід взаємодії з простором, тому викладач не є єдиним джерелом знань. Необхідно використовувати метод “рівний – рівному” (peer-to-peer). Водій може краще за інструктора пояснити принципи орієнтування за дорожніми знаками, а айтішник – швидше опанувати інтерфейс програми “Кропива” і стати помічником інструктора для інших [8]. Ігнорування досвіду дорослого учня призводить до опору навчанню.

Багато мобілізованих проходили службу в Радянській Армії або ЗСУ зразка 90-х років. У них сформовані стійкі стереотипи (наприклад, “орієнтування за мохом на деревах”, що є міфом, або недовіра до електроніки).

Процес навчання має включати етап “розморозування” (unlearning) – критичного переосмислення старого досвіду. Інструктор має доказово, на полігоні, продемонструвати помилковість старих методів перед тим, як давати нові [3]. Крім того, високий рівень стресу та тривожності вимагає створення атмосфери психологічної безпеки, де помилка під час навчання не карається, а аналізується [1].

*Таблиця 1*

**Порівняльний аналіз змісту підготовки**

Навчальний елемент	Традиційний академічний підхід	Андрагогічний інтенсивний підхід
<b>Математична основа</b>	Вивчення проекції Гаусса-Крюгера, зон, розграфлення	Розуміння принципу координат UTM (MGRS) для передачі по радіостанції
<b>Номенклатура карт</b>	Заучування системи розграфлення (М-36-ХІ...)	Вміння “склеїти” карту в програмі або фізично, знайти стик
<b>Орієнтування</b>	За сонцем, зірками, місцевими предметами (теорія)	За орієнтирами, лінійними об’єктами, використання офлайн-карт у смартфоні
<b>Вимірювання</b>	Хордокутомір, циркуль-вимірювач	Функціонал планшета, палець (як міра кута), кроки
<b>Цілевказання</b>	Полярні координати, складні формули	“Равлик”, орієнтир – відхилення, скріншот з “Кропиви”

В умовах дефіциту часу (курс базової загально-військової підготовки обмежений терміном у 45

днів, з яких на топографію виділяється мізерна частка годин [10]), спроба “втиснути” академічний курс

## АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕНСИВНОЇ ТОПОГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МОБІЛІЗОВАНИХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

військової топографії у голови мобілізованих офіцерів є “злочином”. Необхідна жорстка фільтрація контенту.

Зміст має бути модульним. Дослідники пропонують структуру “Експрес-курсу”, що включає три блоки [12]:

1. Map Reading (Читання карти): Акцент на рельєфі (що таке панівна висота, де буде “мертва зона” для зв’язку) та тактичних властивостях місцевості (прохідність техніки) [13].

2. Digital Navigation (Цифрова навігація): Робота з ПК “Кропива”, “Delta”, “MilChat” тощо. Налаштування, офлайн-карти, калібрування компаса [14].

3. Battlefield Geometry (Геометрія поля бою): Швидке визначення дальності, коригування вогню спрощеними методами.

Андрогогіка вимагає активності. Лекційний формат має бути зведений до мінімуму (не більше 10–15 % часу). Основний метод – тренінг.

Програмний комплекс “Кропива” є стандартом де-факто в ЗСУ та ДПСУ для тактичної ланки [8]. Його використання у навчанні має подвійний ефект:

1. Інструментальний: бійці вчаться воювати тими засобами, які матимуть на фронті.

2. Когнітивний: інтерфейс програми візуалізує складні поняття. Наприклад, зона ураження артилерії, радіус огляду, побудова профілю рельєфу – все це програма робить миттєво. Це дозволяє мобілізованому з гуманітарним складом розуму зрозуміти суть саме тактичного значення рельєфу, не заглиблюючись у математику ізоліній.

Методика навчання з ПК має будуватися за алгоритмом:

1. Демонстрація: інструктор показує виконання задачі на великому екрані (проектор, інтерактивна панель).

2. Імітація: слухачі повторюють дії на своїх планшетах/смартфонах.

3. Стрес-тест: виконання задачі на час або в умовах “перешкод” (наприклад, ввідні “поранений”, “обстріл”).

Досвід підготовки прикордонників в інших країнах (наприклад, Індії) та сучасні українські реалії вказують на ефективність VR та комп’ютерних симуляторів [7].

Для військової топографії це може бути використання симуляторів типу VBS (Virtual Battlespace) або навіть адаптованих комп’ютерних ігор, де необхідно орієнтуватися на незнайомій місцевості. Приклад вправ: групі видається роздруківка карти віртуальної місцевості. У симуляторі вони “висаджуються” в точці X. Завдання: ідентифікувати своє місцезнаходження, порівнюючи віртуальний ландшафт з картою, та прокласти маршрут. Це безпечний спосіб навчити співставляти “карту” і “місцевість”.

Курс орієнтований на підготовку командирів взводів і рот, а також офіцерів штабів, які безпосередньо залучені до планування та ведення бойових дій на тактичному рівні. На цьому етапі військовий лідер змушений ухвалювати рішення в умовах жорсткого дефіциту часу, високої динаміки обстановки та постійного безпосереднього вогневого контакту з противником. Ключовою особливістю діяльності командира є необхідність поєднання інтуїтивного лідерства з чітким дотриманням алгоритмів управління підрозділом. Основним процесом планування є TLP, що включає вісім послідовних етапів управління підрозділом і забезпечує системність дій командира навіть у стресових умовах бойової обстановки.

Топографія перестає сприйматися виключно як теоретична дисципліна або наука про карти й умовні позначення та трансформується в прикладний інструмент тактичної навігації, управління маневром підрозділів і коригування вогню. Якщо в традиційній підготовці основний акцент робився на класичних навичках орієнтування за азимутом, визначенні відстаней і роботі з паперовими картами, то в навчальних програмах 2024–2025 рр. пріоритет зміщується на використання сучасних цифрових рішень, насамперед програмного комплексу “Кропива”. Курсанти навчаються працювати з офлайн-картами, оперативно визначати власне місцезнаходження, координати підрозділів і цілей, а також швидко передавати цю інформацію для організації вогневого ураження.

Особливе значення цифрові інструменти набувають на етапі “Рекогносцирування” (Крок 5 TLP), коли командир підрозділу за допомогою планшета або іншого мобільного пристрою може здійснювати оцінку місцевості, аналізувати рельєф, зони видимості та так звані “сліпі зони”. Такий підхід дає змогу заздалегідь обрати оптимальні маршрути висування, вигідні вогневі позиції та рубежі спостереження без необхідності фізичного виходу на потенційно небезпечні ділянки місцевості. Ключову роль у цьому процесі відіграє інтеграція даних з БПЛА, які стають основним інструментом дистанційної інженерної розвідки. Використання безпілотних систем дозволяє в реальному часі виявляти мінно-вибухові загородження, оцінювати стан шляхів руху та природних перешкод, що не лише підвищує якість рекогносцирування, а й критично знижує ризики для життя командира та розвідувальних груп [17]. У підсумку це не лише підвищує точність тактичних рішень, а й суттєво знижує ризики для особового складу, підвищуючи загальну ефективність управління підрозділом у бойових умовах [18].

Командир зобов’язаний упевнено володіти навичками точного визначення та передачі координат для виклику вогню підтримки, зокрема артилерії,

мінометів і засобів вогневого ураження підрозділів суміжних родів військ. На цьому тактичному рівні навіть незначна похибка в топографічних даних або помилка у форматі передачі координат може мати критичні наслідки та призвести до явища так званого “вогню по своїх”. Саме тому в навчальну програму курсу інтегровано окремий модуль, присвячений роботі з лазерними далекомірами, визначенню відстаней і напрямків, а також їх коректному сполученню з планшетами та цифровими картографічними системами. Навчаємі відпрацьовують повний цикл дій – від фіксації цілі та перевірки координат до їх оперативної передачі в систему управління вогнем з урахуванням часових обмежень і бойової обстановки.

Підготовка має виражений прикладний характер і насамперед орієнтована на забезпечення виживання підрозділу в умовах сучасного бою. Командир взводу або роти повинен уміти швидко та ефективно організувати обладнання опорного пункту, спираючись на реальні умови місцевості, наявні сили й засоби та прогноз дій противника. Навчання включає не лише відпрацювання нормативів копання окопів, ходів сполучення та укриттів, а й формування вміння грамотно використовувати рельєф місцевості, зокрема природні складки, насипи та лісосмуги. Особлива увага приділяється аналізу захисних властивостей місцевості з метою мінімізації наслідків артилерійського вогню, ураження касетними боеприпасами та атак FPV-дронів. У підсумку підготовка на курсі формує у командира системне бачення оборонних дій і здатність забезпечити максимальну живучість підрозділу в реальних бойових умовах [19].

Державна прикордонна служба має свою специфіку, яка повинна бути відображена в курсі підготовки. На відміну від лінійних механізованих підрозділів, прикордонники часто діють у смузі забезпечення та на державному кордоні. Офіцери та сержанти ДПСУ повинні досконало знати систему позначення державного кордону. Мобілізовані, в свою чергу, мають отримати базове розуміння: як виглядають прикордонні стовпи, знаки, просіки; як читати демаркаційну карту (вона відрізняється від звичайної топографічної масштабом та навантаженням); юридичне значення лінії кордону (порушення режиму, відкриття вогню на суміжну територію); у навчанні слід використовувати фотоматеріали реальних ділянок кордону (зони відчуження, Полісся) для відпрацювання навичок візуального розпізнавання лінії кордону на місцевості, де інженерні споруди можуть бути зруйновані війною.

Значна частина кордону України проходить через лісисті та болотисті типи місцевості. Топографічна підготовка має включати специфічні навички: рух за азимутом у густому лісі (обхід пере-

шкод), використання просік, квартальних стовпів (лісова навігація), орієнтування в умовах відсутності характерних орієнтирів (болото, степ).

Сучасний прикордонник – це часто оператор БПЛА. Топографічна підготовка повинна включати модуль “Вид зверху”. Мобілізовані мають навчитися співставляти зображення з камери дрона з топографічною картою. Це вимагає розвитку просторової уяви. Вправа: “Знайди на карті те, що бачить дрон”. Інструктор показує відео з польоту, слухачі мають знайти це місце на карті та визначити координати об’єкта.

На основі узагальнення досвіду [6], пропонується наступна організаційна модель інтенсивного курсу:

Етап 1. Вхідний контроль та групування (1-й день). Проведення короткого тестування (можна у формі вікторини в смартфоні) для визначення рівня географічної грамотності. Поділ на підгрупи, де в кожній є “лідер” з високим рівнем знань (турист, географ, технічно грамотний). Це запускає механізм взаємонавчання.

Етап 2. Базовий інтенсив “Survival Topography” (2–3 дні). Тільки необхідне: сторони світу, карта, координати, “Кропива”. Метод: “Пояснення–Показ–Тренування–Контроль”. Акцент на роботу з планшетами та смартфонами (офлайн-карти).

Етап 3. Польовий вихід “Комплексна задача” (1–2 дні). Вихід на незнайому місцевість. Завдання: пройти маршрутом по контрольних точках. Ввідні: “GPS вийшов з ладу” (перехід на магнітний компас), “Нічний марш”, “Коригування вогню” (визначення координат цілі). Використання елементів гейміфікації (змагання між відділеннями на час та точність).

Етап 4. Аналіз та рефлексія (Debriefing). Критично важливий етап андрагогіки. Після виконання завдання група сідає і розбирає помилки. Інструктор лише модерує дискусію, підштовхуючи бійців до самостійних висновків (“Чому ми заблукали? Бо не відкалібрували компас у планшеті”).

**Висновки.** Проведений аналіз дозволяє зробити висновок, що ефективність топографічної підготовки мобілізованих військовослужбовців ДПСУ прямо залежить від ступеня імплементації андрагогічних засад у навчальний процес. Необхідний перехід від академічного викладання дисципліни до формування прикладної компетентності. Топографія для мобілізованого – це не “наука про Землю”, а інструмент виживання. Сучасні ГІС (“Кропива”, “Delta”) та БПЛА мають стати ядром навчання, а не додатковим матеріалом. Паперова карта вивчається як надійний резерв, а не як єдиний безальтернативний засіб. Методика навчання повинна враховувати високий рівень стресу, вікові особливості сприйняття та потребу дорослих у практичній значущості знань. Атмосфера партнерства та взаємодопомоги є

## АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕНСИВНОЇ ТОПОГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МОБІЛІЗОВАНИХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

ключем до швидкого засвоєння матеріалу. Підготовка прикордонника повинна включати елементи інженерно-геодезичного облаштування кордону та специфічні навички орієнтування в прикордонній смузі.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці стандартизованих навчально-методичних комплексів (включно з мобільними додатками-тренажерами) для самостійної підготовки військовослужбовців, а також у дослідженні ефективності застосування AR-технологій (доповненої реальності) для вивчення рельєфу місцевості в класах. Важливим напрямком є також моніторинг змін у тактиці ворога (зокрема, засобів РЕБ проти GPS) та оперативне внесення змін у програми топографічної підготовки.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Andragogical determinants of officer-leaders' professionalization in lifelong learning / ResearchGate. URL: [https://www.researchgate.net/publication/381135784\\_Andragogical\\_determinants\\_of\\_officer-leaders\\_professionalization\\_in\\_lifelong\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/381135784_Andragogical_determinants_of_officer-leaders_professionalization_in_lifelong_learning) (дата звернення: 09.12.2025).

2. Andragogy in Ukraine and Western Europe: Common and Different Features throughout Its History / O. Ogienko et al. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2022. Vol. 14, Iss. 1. URL: <https://ideas.repec.org/a/lum/rev1rl/v14y2022i1sup1p419-436.html> (дата звернення: 09.12.2025).

3. Ducich N., Voloboyev O., Shchypyskiy P. Transformative Staff Training in Ukraine. *Army University Press*. URL: <https://www.armyupress.army.mil/Portals/7/Hot%20Spots/Documents/Ukraine/Ducich-Ukraine.pdf> (дата звернення: 09.12.2025).

4. Express course "Topography for the military": necessity, tasks, problems / K.L. Biletskyi et al. ResearchGate. 2024. URL: [https://www.researchgate.net/publication/38647771\\_Express\\_course\\_Topography\\_for\\_the\\_military\\_necessity\\_tasks\\_problems](https://www.researchgate.net/publication/38647771_Express_course_Topography_for_the_military_necessity_tasks_problems) (дата звернення: 09.12.2025).

5. Learn or Lose: Lessons from Ukrainian Training in Germany / Modern War Institute at West Point. URL: <https://mwi.westpoint.edu/learn-or-lose-lessons-from-ukrainian-training-in-germany/> (дата звернення: 09.12.2025).

6. Military training lessons from Ukraine / Lowy Institute. The Interpreter. URL: <https://www.lowyinstitute.org/the-interpreter/military-training-lessons-ukraine> (дата звернення: 09.12.2025).

7. The Combat Path: Sustaining Mental Readiness in Ukrainian Soldiers / US Army War College Publications. URL: <https://publications.armywarcollege.edu/News/Display/Article/3789930/the-combat-path-sustaining-mental-readiness-in-ukrainian-soldiers/> (дата звернення: 09.12.2025).

8. Бхіндер Н. В. Симуляційні технології як інноваційний підхід до професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія. *Педагогічні науки*. URL: [http://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/60-2018/part\\_1/19.pdf](http://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/60-2018/part_1/19.pdf) (дата звернення: 09.12.2025).

9. Військова топографія. Курс індивідуальної підготовки. За програмою базової загальновійськової підготовки: кн. вид-во Yakaboo. URL: <https://www.yakaboo.ua/ua/vijs-kova-topografija-kurs-individual-noi-pidgotovki-za-programoju-bazovoi-zagal-novijs-kovoi-pidg.html> (дата звернення: 09.12.2025).

10. Використання спряженого спостереження (CC) у програмному забезпеченні "Кропива". *Sprotuv G7*. URL:

<https://sprotuv7.com.ua/lesson/5-3-vikoristannya-spryazhenogo-sposterezheniya-ss-u-programnomu-zabezpecheni-kropiva> (дата звернення: 09.12.2025).

11. Демаркація кордонів: матеріали по темі. *LB.ua*. URL: [https://lb.ua/tag/8699\\_demarkatsiya\\_kordoniv](https://lb.ua/tag/8699_demarkatsiya_kordoniv) (дата звернення: 09.12.2025).

12. "Кропива" – ПЗ для планування, розрахунків та орієнтування. *Army SOS*. URL: <https://armyos.com.ua/uk/kropiva/> (дата звернення: 09.12.2025).

13. "Кропива" та "DELTA": технології, що змінюють підхід до війни. *Національна академія Національної гвардії України (НАНГУ)*. URL: <https://nangu.edu.ua/news/kropiva-ta-delta-tehnologii-tsho-zminyuyut-pidhid-do-vijni> (дата звернення: 09.12.2025).

14. Красота-Мороз Г. Технології, що змінюють підхід до війни. *Військова освіта*. 2023. Вип. 1 (47). С. 186. URL: <http://znp-vo.nuou.org.ua/article/view/283041/277222> (дата звернення: 09.12.2025).

15. Реалізація андрагогічного підходу при проведенні курсів підвищення кваліфікації та перепідготовки офіцерів радіотехнічних спеціальностей, призваних за мобілізацією / О.В. Тесленко та ін. *Системи озброєння і військова техніка*. URL: <https://journal-hnups.com.ua/index.php/soivt/article/view/1400> (дата звернення: 09.12.2025).

16. Шербатюк Н. Методика навчання основам топографії студентів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. URL: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/download/151/161/222> (дата звернення: 09.12.2025).

17. Юрчак Ю., Романишина Л. Актуалізація проблеми формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу в контексті інформаційної війни. *Науковий фаховий журнал СДПУ. Серія педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 5–6 (2023). (129–130). С. 261–270. DOI: 10.24139/2312-5993/2023.05-06/261-270. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua>

18. Юрчак Ю. Підготовка майбутніх офіцерів до протидії до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу в умовах інформаційної війни. *Науковий фаховий журнал СДПУ. Серія педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 1–2 (135–136). С. 261–270. DOI: 10.24139/2312-5993/2024.01-02/064-081. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua>

19. 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, 2024. 2 (37), 37 с. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v37i2>

### REFERENCES

1. Andragogical determinants of officer-leaders' professionalization in lifelong learning / ResearchGate. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/381135784\\_Andragogical\\_determinants\\_of\\_officer-leaders\\_professionalization\\_in\\_lifelong\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/381135784_Andragogical_determinants_of_officer-leaders_professionalization_in_lifelong_learning) (Accessed 09 Dec. 2025). [in English].

2. Andragogy in Ukraine and Western Europe: Common and Different Features throughout Its History / O. Ogienko et al. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2022. Vol. 14, Iss. 1. Available at: <https://ideas.repec.org/a/lum/rev1rl/v14y2022i1sup1p419-436.html> (Accessed 09 Dec. 2025). [in English].

3. Ducich, N., Voloboyev, O. & Shchypyskiy, P. Transformative Staff Training in Ukraine. *Army University Press*. Available at: <https://www.armyupress.army.mil/Portals/7/Hot%20Spots/Documents/Ukraine/Ducich-Ukraine.pdf> (Accessed 09 Dec. 2025). [in English].
4. Express course “Topography for the military”: necessity, tasks, problems / K.L. Biletskyi et al. ResearchGate. 2024. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/386477771\\_Express\\_course\\_Topography\\_for\\_the\\_military\\_necessity\\_tasks\\_problems](https://www.researchgate.net/publication/386477771_Express_course_Topography_for_the_military_necessity_tasks_problems) (Accessed 09 Dec. 2025). [in English].
5. Learn or Lose: Lessons from Ukrainian Training in Germany / Modern War Institute at West Point. Available at: <https://mwi.westpoint.edu/learn-or-lose-lessons-from-ukrainian-training-in-germany/> (Accessed 09 Dec. 2025). [in English].
6. Military training lessons from Ukraine / Lowy Institute. The Interpreter. Available at: <https://www.lowyinstitute.org/the-interpreter/military-training-lessons-ukraine> (Accessed 09 Dec. 2025). [in English].
7. The Combat Path: Sustaining Mental Readiness in Ukrainian Soldiers / US Army War College Publications. Available at: <https://publications.armywarcollege.edu/News/Display/Article/3789930/the-combat-path-sustaining-mental-readiness-in-ukrainian-soldiers/> (Accessed 09 Dec. 2025). [in Ukrainian].
8. Bkhinder, H.B. Symuliatyini tekhnologii yak innovatsiyni pidkhdid do profesiinoi pidhotovky prykordonnykiv u Respublitsi Indiiia [Simulation technologies as an innovative approach to professional training of border guards in the Republic of India]. *Pedagogical sciences*. Available at: [http://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/60-2018/part\\_1/19.pdf](http://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/60-2018/part_1/19.pdf) (Accessed 09 Dec. 2025). [in Ukrainian].
9. Viiskova topohrafiia. Kurs indyvidualnoi pidhotovky. Za prohramoiu bazovoi zahalnoviiskovoi pidhotovky [Military topography. Individual training course. According to the basic general military training program]. Available at: <https://www.yakaboo.ua/ua/vijs-kova-topografija-kurs-individual-noi-pidgotovki-za-programoiu-bazovoi-zagal-novijs-kovoi-pidg.html> (Accessed 09 Dec. 2025). [in Ukrainian].
10. Vykorystannia spriazhenoho sposterezhennia (SS) u prohramnomu zabezpecheni “Kropyva”. *Sprotyv G7*. Use of conjugate observation (CC) in the Kropiva software]. Available at: <https://sprotyv7.com.ua/lesson/5-3-vikoristan-nya-spryazhenogo-sposterezhennya-ss-u-programnomu-zabezpecheni-kropiva> (Accessed 09 Dec. 2025). [in Ukrainian].
11. Demarkatsiia kordoniv [Demarcation of borders]. Available at: [https://lb.ua/tag/8699\\_demarkatsiya\\_kordoniv](https://lb.ua/tag/8699_demarkatsiya_kordoniv) (Accessed 09 Dec. 2025).
12. “Kropyva” – PZ dlia planuvannia, rozrakhunkiv ta oriientuvannia. [Kropiva – software for planning, calculations, and orientation]. *Army SOS*. Available at: <https://armyos.com.ua/uk/kropyva/> (Accessed: 09 Dec. 2025). [in Ukrainian].
13. “Kropyva” ta “DELTA”: tekhnologii, shcho zminiuiut pidkhdid do viiny [Kropiva and DELTA: technologies that are changing the approach to warfare]. *National Guard of Ukraine (NANGU)*. Available at: <https://nangu.edu.ua/news/>
- kropiva-ta-delta-tehnologii-tsho-zminyuyut-pidhid-do-viiny (Accessed 09 Dec. 2025). [in Ukrainian].
14. Krasota-Moroz, H. (2023). Tekhnologii, shcho zminiuiut pidkhdid do viiny [Technologies that are changing the approach to warfare]. *Military Education*. Vol. 1 (47). p. 186. Available at: <http://znp-vo.nuou.org.ua/article/view/283041/277222> (Accessed 09 Dec. 2025). [in Ukrainian].
15. Realizatsiia andrahohichnoho pidkhdodu pry provedenni kursiv pidvyshchennia kvalifikatsii ta perepidhotovky ofitseriv radiotekhnichnykh spetsialnostei, pryzvanykh za mobilizatsiieiu [Implementation of the andragogical approach in conducting advanced training and retraining courses for radio engineering officers called up for mobilization]. (Ed.). O.V. Teslenko ta in. *Weapon Systems and Military Equipment*. Available at: <https://journal-hnups.com.ua/index.php/soivt/article/view/1400> (Accessed 09 Dec. 2025). [in Ukrainian].
16. Shcherbatiuk, N. Metodyka navchannia osnovam topohrafiit studentiv [Methods for teaching students the basics of topography]. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University*. Available at: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/download/151/161/222> (Accessed 09 Dec. 2025). [in Ukrainian].
17. Yurchak, Yu. & Romanyshyna, L. (2023). Aktualizatsiia problemy formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv do protydii nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu v konteksti informatsiinoi viiny [Actualization of the problem of forming readiness of future border guard officers to counter negative informational and psychological influence in the context of information warfare]. *Scientific Professional Journal of Sumy State Pedagogical University. Series “Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies”*, No. 5–6 (129–130), pp. 261–270. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.05-06/261-270> [in Ukrainian].
18. Yurchak, Yu. (2024). Pidhotovka maibutnikh ofitseriv do protydii nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu v umovakh informatsiinoi viiny [Training of future officers to counter negative informational and psychological influence in conditions of information warfare]. *Scientific Professional Journal of Sumy State Pedagogical University. Series “Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies”*, No. 1–2 (135–136), pp. 64–81. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.01-02/064-081> [in Ukrainian].
19. Yurchak, Yu.M. (2024). Shliakhy formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv do protydii nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu u poloni protyvnyka [Ways of forming readiness of future border guard officers to counter 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). DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbiiryk.v37i2> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 30.01.2026

Прийнято до друку: 20.03.2026

Опубліковано: 14.04.2026



**РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЩОДО ШІ У СТУДЕНТІВ ЗВО ЯК КОМПОНЕНТ  
ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ТА АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ**

УДК 378:004.8

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351779>

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

**Жанна Кожухар**, кандидат педагогічних наук, старший викладач  
кафедри математики, інформатики та інформаційної діяльності  
факультету управління, адміністрування та інформаційної діяльності  
Ізмаїльського державного гуманітарного університету  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2219-5258>

**Юлія Силенко**, старший викладач кафедри  
мультимедійного дизайну факультету дизайну  
Київського національного університету технологій та дизайну  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5535-176X>

**РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЩОДО ШІ У СТУДЕНТІВ ЗВО ЯК КОМПОНЕНТ  
ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ТА АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ**

*У статті теоретично обґрунтовано критичне мислення щодо використання генеративного ШІ у здобувачів вищої освіти як компонент цифрової грамотності та академічної доброчесності. Методологічні основи становлять компетентнісний, системний, діяльнісний, аксіологічний та етико-нормативний, а також міждисциплінарний підходи. Використано методи аналізу, синтезу й узагальнення, концептуалізації та уточнення дефініцій, порівняльно-логічного аналізу. У результаті уточнено термінологічну рамку дослідження через робочі тлумачення педагогічної технології у ЗВО, цифрової компетентності здобувача освіти та критичного мислення щодо ШІ. Запропоновано компонентну структуру критичного мислення щодо ШІ (когнітивний, операційно-діяльнісний, ціннісно-нормативний, рефлексивний компоненти), та показано їх функції у забезпеченні якості знань і підзвітності навчальних дій студента. Таку модель операціоналізовано через критерії та індикатори сформованості критичного мислення щодо ШІ в освітньому середовищі.*

**Ключові слова:** професійна підготовка; заклад вищої освіти; генеративний штучний інтелект; здобувач вищої освіти; критичне мислення; цифрова грамотність; цифрова компетентність; академічна доброчесність; ШІ-грамотність.

**Рис. 1. Табл. 1. Літ. 23.**

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

**Zhanna Kozhukhar**, Ph.D. (Pedagogy), Senior Lecturer of the  
Mathematics, Informatics and Information Activities Department,  
Faculty of Management, Administration and Information Activities,  
Izmail State University of Humanities  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2219-5258>

**Yuliia Sylenko**, Senior Lecturer of the Multimedia Design  
Department, Faculty of Design,  
Kyiv National University of Technologies and Design  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5535-176X>

**DEVELOPING CRITICAL THINKING ABOUT AI AMONG HIGHER EDUCATION STUDENTS  
AS A COMPONENT OF DIGITAL LITERACY AND ACADEMIC INTEGRITY**

*The article provides a theoretical justification of higher education students' critical thinking regarding the use of generative artificial intelligence (AI) as a component of digital literacy and academic integrity. The relevance of the issue stems from the fact that, on the one hand, generative AI enhances cognitive support for learning (explaining complex content, summarising, and structuring information), personalisation and timely feedback, as well as the organisational efficiency of the educational process; on the other hand, it intensifies risks to the quality of knowledge and academic integrity due to erroneous outputs, algorithmic bias, opacity of output generation mechanisms, misattribution of authorship, dependence formation, and threats to confidentiality. The aim of the article is to theoretically substantiate the development of critical thinking about AI use among higher education students as an integrated learning outcome relevant to the quality of knowledge and compliance with academic*

*integrity standards, and to clarify its content, structure, and formative guidelines within the educational process. The methodological foundations include competence-based, systems, activity-based, axiological, ethical–normative, and interdisciplinary approaches. The study employs methods of analysis, synthesis, and generalisation, conceptualisation and refinement of definitions, and comparative logical analysis. As a result, the terminological framework of the study is clarified through working definitions of pedagogical technology in higher education institutions and students' digital competence; critical thinking about AI is defined as the ability to substantiate the appropriateness and limits of using the tool in learning tasks, verify the accuracy and relevance of the obtained results, identify limitations and risks, and act transparently and responsibly in accordance with academic integrity standards. A component-based structure of critical thinking about AI is proposed, encompassing cognitive, operational–activity, value–normative, and reflective components, and their functions in ensuring the quality of knowledge and accountability of students' learning actions are outlined. This model is operationalised through criteria and indicators of critical thinking about AI in the academic context: accuracy verification, identification of limitations and risks, proper documentation of AI use, self-monitoring, and reflection.*

**Keywords:** professional training; higher education institution; generative artificial intelligence; higher education student; critical thinking; digital literacy; digital competence; academic integrity; AI literacy.

**П**остановка проблеми дослідження. Актуальність дослідження зумовлена стрімким поширенням генеративного штучного інтелекту (надалі – ШІ) в освітньому середовищі закладів вищої освіти (надалі – ЗВО), що одночасно розширює можливості навчання, самоосвіти та, натомість, загострює ризики для якості знань, дотримання академічної доброчесності, зокрема через помилковість відповідей, упередження, непрозорість алгоритмів, підміну авторства, залежність і загрози конфіденційності. У цих умовах постає потреба теоретично визначити, що саме становить критичне мислення щодо ШІ як компонент цифрової грамотності, окреслити його структуру, орієнтири формування в освітньому процесі, а також сформулювати критерії й індикатори, які дають змогу описувати відповідальне, прозоре використання ШІ студентами в освітньому середовищі.

**Аналіз останніх публікацій та досліджень.** У сучасних наукових працях простежується подвійна рамка осмислення генеративного ШІ у вищій освіті: як ресурсу для підвищення ефективності, автономності навчання та як джерела ризиків для якості знань і доброчесності. Потенціал ChatGPT у підтримці самовизначеного навчання описується F. Vaskara (2023) поряд із застереженнями щодо приватності, безпеки даних і алгоритмічних упереджень, що вимагає зважених підходів до впровадження та оцінювання практик використання [17, 95]. У систематичному огляді A. Prananta, R. Megahati, S. Susanto, J. Raule (2023) наголошено на інструментальному статусі ChatGPT і залежності якості відповідей від даних навчання, розуміння контексту, через що актуалізується потреба перевіряти значущі твердження за надійними джерелами [21, 1031–1032]. На рівні студентських уявлень у дослідженні F. Fujiono, Z. Sakhiyua, N. Trisanti (2025) фіксується поєднання позитивних оцінок користі ШІ з занепокоєннями щодо надмірного покладання на інструменти, етичності використання, академічної доброчесності та ризику послаблення критичного мислення [18, 182–183]. Для українського контексту показано у роботі М. Друшляк, О. Семеніхіної (2025),

що ChatGPT застосовується студентами переважно з навчальною метою, але з помірним рівнем довіри, при цьому довіра до достовірності результатів залишається низькою; а виокремлення груп користувачів за активністю підкреслює різний рівень цифрової автономії та готовності до інтеграції ШІ [4, 186]. Одночасно у праці E. Uygun (2026) підкреслюється, що навіть за високих показників ШІ-грамотності у вимірі користування інструментами етичні компоненти (приватність даних, відповідальне використання, авторство) можуть бути слабко сформовані, а зв'язок між ШІ-грамотністю та ставленням до плагіату не є автоматичним, що вказує на потребу цілеспрямованого включення етичного й критичного вимірів у підготовку [23]. У роботі М. Кудінова, В. Ачкана, В. Шитко (2025), присвяченій майбутнім учителям математики, акцентовано, що ШІ ускладнює перевірку авторства відповідей, тому пріоритету набувають цифрова грамотність і критичне ставлення до результатів систем ШІ [10, 75]. У вітчизняних оглядах Л. Куцак (2025) додатково виділяються бар'єри результативного впровадження ШІ: цифрова нерівність, недостатня підготовленість педагогів і нестача чіткого нормативно-правового регулювання, а також етичні ризики конфіденційності [11, 27–28]. Подібні результати підтверджено науковою доповіддю на загальних зборах НАПН України Т. Короїд (2025) [9, 1–7] та аналітичним оглядом “Штучний інтелект у системі формування й розвитку цифрової компетентності педагогічних кадрів” Ю. Кравченко (2025) [16].

Окремий спектр наукових розвідок зосереджено на інституційних політиках та умовах відповідального використання генеративного ШІ у ЗВО. Виокремлено дозвільну, обмежувальну та змішану моделі регулювання, підкреслено роль етичних принципів прозорості, ідентифікації та відповідальності, а також потребу метрик ефективності, що враховують педагогічні, організаційні та етичні виміри у праці С. Черненко, Р. Гах, С. Гуменюка (2025) [15]. Порівняльний огляд українського й міжнародного досвіду, здійсненого І. Коваленко

(2025), підкреслює перехід українських ЗВО від декларативних документів до механізмів практичного регулювання, зокрема через маркування ІІІ-контенту, розвиток безпечної інфраструктури та культуру відповідального використання [8, 97–104]. На рівні підготовки й підтримки викладачів запропоновано В. Олексюком, О. Спіріном, Н. Балік, С. Івановою (2025) методичні рішення, що передбачають розвиток навичок формування запитів і критичної оцінки згенерованого контенту, перехід від інтуїтивного до стратегічного використання ІІІ у науково-освітній діяльності [12, 110–121]. Паралельно обґрунтовано О. Васильєвим (2025) складники цифрової компетентності майбутніх викладачів, серед яких окремо виділено ІІІ-грамотність, аналітичне мислення, правову грамотність і професійну етику як взаємопов'язані опори відповідального використання цифрових інструментів [2]. У контексті цифрової трансформації професійної підготовки педагогів І. Брюховецькою, Г. Захаровою, Ю. Силенко (2025), показано потенціал перевернутого, адаптивного та мобільного навчання як взаємодоповнювальної системи, де рефлексивність, аналітичність і персоналізація виступають очікуваними освітніми результатами [1, 343; 22, 68–76].

Отже, наявні праці детально описують потенціал і ризики генеративного ІІІ, студентські практики й установки, підходи до політик та підготовки викладачів, однак наука потребує спеціального теоретичного уточнення саме критичне мислення щодо ІІІ як компонента цифрової грамотності та академічної доброчесності.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати розвиток критичного мислення щодо використання штучного інтелекту (ІІІ) у здобувачів вищої освіти як компонента цифрової грамотності та академічної доброчесності, уточнивши його зміст, структуру й орієнтири формування в освітньому процесі. **Цілями дослідження** є: 1) уточнити понятійно-категоріальний апарат; 2) проаналізувати переваги та виклики застосування ІІІ в освітній діяльності студентів у площині доброчесності та якості знань; 3) визначити структурні компоненти критичного мислення щодо ІІІ та їх функції; 4) сформулювати критерії та індикатори сформованості критичного мислення щодо ІІІ в освітньому середовищі. **Методологічними основами дослідження** визначено: *компетентнісний підхід* (надає змогу розглядати критичне мислення щодо ІІІ як інтегрований результат, релевантний освітнім результатам здобувачів вищої освіти); *системний підхід* (забезпечує бачення взаємозв'язків між цифровою грамотністю, академічною доброчесністю та практиками застосування ІІІ); *діяльнісний підхід* (орієнтує аналіз на реальні навчальні дії студента під час взаємодії з ІІІ, що прямо відповідає операційно-діялісному компоненту); *аксіологічний і етико-нормативний під-*

*ходи* (задають межу цінностей і норм академічної доброчесності, у межах яких оцінюються практики використання ІІІ та їх прийнятність); *міждисциплінарний підхід* (забезпечує поєднання педагогічних, психологічних, інформаційно-комунікаційних та етичних аспектів проблеми, необхідних для коректного аналізу переваг і викликів ІІІ в освіті).

**Методи дослідження:** *аналіз, синтез і узагальнення* (для опрацювання наукових підходів до цифрової грамотності, академічної доброчесності та критичного мислення в контексті ІІІ); *концептуалізація та уточнення дефініцій* (для впорядкування понятійно-категоріального апарату й усунення термінологічної розмитості); *порівняльно-логічний аналіз* (для зіставлення різних трактувань і підходів, а також для виділення спільного ядра й відмінностей у трактуванні критичного мислення щодо ІІІ).

**Виклад основного матеріалу.** Для коректного теоретичного уточнення критичного мислення щодо використання генеративного ІІІ в освітньому середовищі необхідно спершу визначити термінологічну рамку, у межах якої розглядається організація навчання у ЗВО. У працях І. Брюховецької, Г. Захарової, Ю. Силенко (2025) педагогічна технологія інтерпретується з позицій кількох взаємодоповнювальних підходів. По-перше, системно-діялісний підхід акцентує педагогічну технологію як логічно впорядковану систему педагогічних дій і взаємодій, орієнтовану на формування компетентностей, керованість освітніх результатів. По-друге, компетентнісний підхід пов'язує педагогічні технології з досягненням вимірюваних результатів навчання, зафіксованих у стандартах. По-третє, цифрово-трансформаційний підхід підкреслює поєднання педагогічних та цифрових інструментів як умови оновлення форм і методів навчання. По-четверте, андрагогічний підхід зміщує акцент на суб'єктність здобувача освіти, самостійність і відповідальність за навчальні дії, що є принципово важливим у ситуаціях, коли студент взаємодіє з цифровими сервісами та отримує від них навчально значущі результати [1, 338]. Отже, розгляд критичного мислення щодо ІІІ вимагає одночасно технологічної впорядкованості освітніх дій та орієнтації на компетентнісні результати, де відповідальність і рефлексія здобувача освіти є не факультативними, а обов'язковими характеристиками навчальної взаємодії.

У межах професійної підготовки майбутнього педагога ключовим є уточнення змісту інформаційно-цифрової компетентності як здатності діяти в умовах цифрового суспільства, де відбувається зміна професійної ролі педагога, який у сучасному освітньому процесі виконує функції ментора, тьютора, модератора, фасилітатора та потребує високого рівня інформаційно-цифрової компетентності. Автори трактують її, в одній із праць, як сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для ефективного

використання інформаційно-комунікаційних технологій у досягненні особистих, професійних і соціальних цілей; до суттєвих ознак віднесено розуміння природи інформації та здатність її знаходити, оцінювати, опрацювати, створювати й передавати засобами ІКТ, а також інноваційне мислення як підґрунтя для розв'язування педагогічних завдань [13, 32]. Окремо наголошено на значенні метанавичок, які забезпечують керування власним навчанням і розвитком через планування, оцінювання, коригування навчального процесу відповідно до цілей [13, 32]. Це важливо для теми ІІІ, оскільки критичне мислення щодо цифрових інструментів постає як практика усвідомленого вибору, оцінювання отриманих результатів і самоконтролю навчальних дій, а не як механічне користування сервісом.

Щоб точніше визначити місце критичного мислення щодо ІІІ в структурі цифрової грамотності, доцільно спиратися на трактування цифрової компетентності як інтегрованої характеристики професійної діяльності педагога. Г. Захарова, Л. Старікова, Ю. Силенко (2025) визначають цифрову компетентність педагога як інтегративну характеристику готовності ефективно застосовувати цифрові технології в освітньому процесі для забезпечення якості освіти, розвитку когнітивних, соціально-комунікативних умінь здобувачів освіти та формування їх інформаційної культури. Автори підкреслюють, що її формування передбачає не лише базове володіння інструментами, а здатність інтегрувати сучасні технології в освітній процес [6, 128]. Це ж підтвердження знаходимо у працях О. Дундар (2025) [5, 75–82] та Т. Калужної (2025) [7]. У такій логіці критичне мислення щодо ІІІ доцільно розглядати як якісну характеристику цифрової компетентності: здатність визначати доцільність застосування інструмента, аналізувати результати, усвідомлювати освітні наслідки використання та співвідносити навчальні дії з нормами академічної доброчесності.

З огляду на наведені підходи, у межах цього дослідження застосовуємо такі робочі тлумачення: *педагогічна технологія у ЗВО* – цілеспрямовано організована система дій, взаємодій, методів і засобів, що забезпечує кероване досягнення визначених освітніх результатів, передбачає активну, відповідальну участь здобувача освіти в освітніх діях у цифровому середовищі. *Цифрова компетентність здобувача освіти* розуміється нами, як інтегрована здатність працювати з інформацією в цифровому середовищі (пошук, оцінювання, опрацювання, створення, комунікація) та керувати власним навчанням через метанавички планування, оцінювання й корекції навчальних дій. *Критичне мислення щодо ІІІ як компонент цифрової грамотності* виділяється нами як здатність обґрунтовано визначати межі й доцільність використання ІІІ в освітніх

завданнях, перевіряти достовірність і релевантність отриманих результатів, виявляти переваги та недоліки, а також діяти прозоро й відповідально з позицій академічної доброчесності.

Цифрова трансформація ЗВО посилює потребу в технологічно гнучкому освітньому середовищі, де результативність навчання значною мірою залежить від усвідомленої участі здобувача освіти в практико орієнтованих діях і здатності керувати власним навчанням. У цій логіці ІІІ розглядається не як “заміна” навчальної діяльності, а як інструмент, ефект якого визначається умовами використання, правилами прозорості та сформованістю цифрової компетентності, зокрема ІІІ-грамотності [1, 339; 13, 32–33].

Генеративний ІІІ в освітній діяльності студентів насамперед проявляє себе як інструмент когнітивної підтримки: у практиках використання найбільш затребуваними є пояснення складного, узагальнення та структурування інформації, що потенційно підсилює розуміння й упорядкування навчального матеріалу [4, 186]. У ширшому міжнародному контексті студенти також часто оцінюють ІІІ як засіб підвищення ефективності навчальної роботи та автономності навчання, що узгоджується з орієнтацією вищої освіти на самостійність і відповідальність здобувача [18, 182–183]. Важливою перевагою є й персоналізація підтримки та оперативний зворотний зв'язок. Так, у працях підкреслюється потенціал ІІІ як джерела підказок, уточнень і добору ресурсів, що може сприяти самовизначеному навчанням, зокрема за умов обмежених часових ресурсів студентів [17, 95–101; 19, 105–106]. На рівні організації освітнього процесу ІІІ пов'язують також з автоматизацією частини рутинних операцій і розширенням доступу до освітніх ресурсів, однак ці вигоди стають педагогічно значущими лише за умов етичного та нормативного супроводу [11, 27–28].

Водночас саме ті характеристики, що роблять ІІІ привабливим як освітній інструмент, породжують низку ризиків для якості знань і академічної доброчесності, якщо верифікація та прозоре використання не закладені як обов'язкові дії. Принциповим обмеженням залишається нестабільна достовірність: якість і коректність відповідей залежать від даних навчання моделі, а також від того, як вона інтерпретує запит і контекст, тому наголошується на потребі перевіряти значущі твердження за надійними джерелами [21, 1031–1032]. У національному вимірі це узгоджується з емпіричним спостереженням: студенти, використовуючи ChatGPT переважно з навчальною метою, демонструють помірний рівень довіри, а довіра до здатності інструмента забезпечувати достовірність результатів залишається низькою [4, 186]. Для якості знань це означає ризик засвоєння хибних пояснень і некоректних

## РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЩОДО ІІІ У СТУДЕНТІВ ЗВО ЯК КОМПОНЕНТ ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ТА АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ

узагальнень, якщо перевірка не інтегрована в освітній процес.

Окремо виокремлюється ризик алгоритмічних упереджень і однобічності, які можуть зміщувати смислове навантаження, підмінювати аргументацію та відтворювати стереотипні судження, знижуючи довіру до результатів взаємодії з моделлю [17, 95]. Цей ризик посилюється непрозорістю механізмів породження відповіді: студентів складніше показати джерела, логіку висновків і межі застосовності, що ускладнює виконання освітньої вимоги обґрунтованості та підвищує значущість процедур документування й критичного аналізу згенерованого матеріалу [14].

У площині академічної доброчесності ключовою проблемою стає підміна авторства та складність контролю. Адже ІІІ розширює можливості створення текстів, але водночас ускладнює підтвердження авторського внеску, тому пріоритету набувають декларування ролі інструмента, відповідальність за кінцевий продукт і критичне ставлення до результату [3; 10, 75]. Показово, що навіть за високого рівня ІІІ-грамотності у вимірі практичного користування інструментами етичні компоненти

можуть залишатися слабо сформованими, а зв'язок між ІІІ-грамотністю та ставленням до плагіату не є автоматичним [23]. Додатковим викликом є ризик залежності та послаблення критичного мислення: у студентських уявленнях фіксуються занепокоєння щодо надмірного покладання на ІІІ та можливого зниження самостійного аналізу й аргументації [18, 182–183], хоча емпіричні дані вказують, що ці ризики не є універсальними й пов'язані з різним рівнем цифрової автономії студентів [4, 186].

Нарешті, суттєвим обмеженням залишаються ризики приватності та безпеки даних. Вони прямо називаються серед чинників, що ускладнюють результативне впровадження ІІІ в освіті та вимагають інституційних стандартів, безпечної інфраструктури й зрозумілих нормативних орієнтирів для студентів і викладачів [19, 105–106; 20, 70–77].

Сукупно ці переваги й ризики логічно підводять до потреби виокремлення структурних компонентів критичного мислення щодо ІІІ як такого, що забезпечує одночасно якість знань і дотримання доброчесності в освітньому середовищі. Розглянемо їх детальніше (рис. 1).

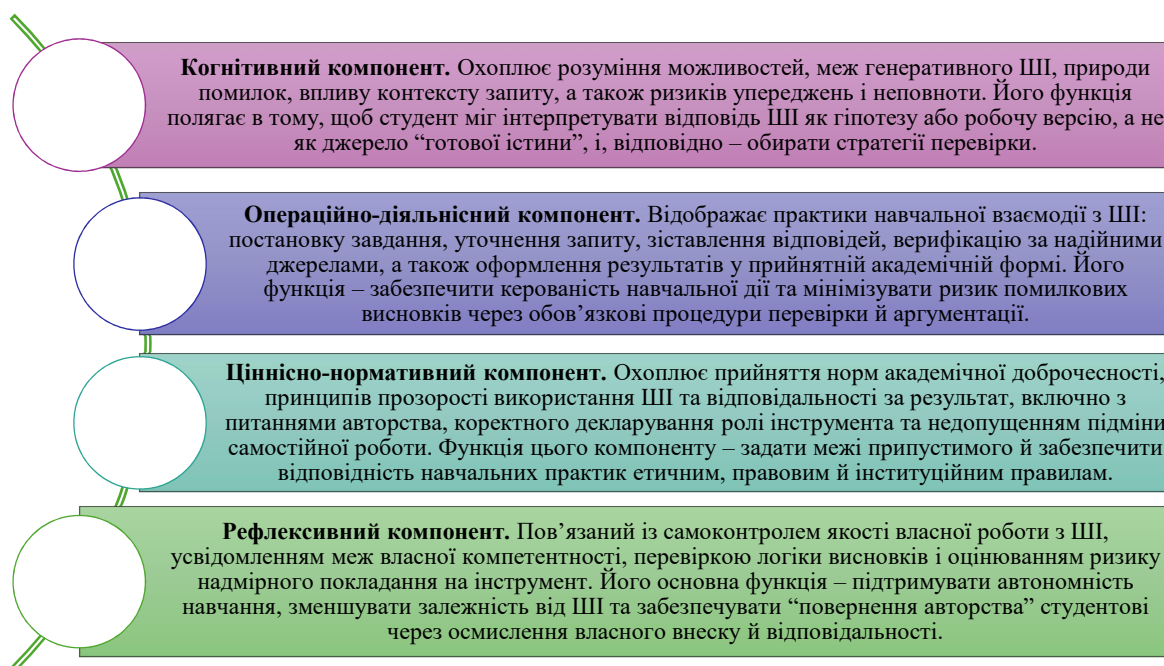


Рис. 1. Структура критичного мислення щодо ІІІ як компонента цифрової грамотності та академічної доброчесності [авторська розробка]

Сукупно подана на рис. 1 компонентна структура критичного мислення щодо генеративного ІІІ демонструє, що відповідальне використання інструмента в освітньому середовищі не зводиться до технічної вправності, а поєднує знання про можливості, межі, практики перевірки, оформлення, етичні норми доброчесності та рефлексивний самоконт-

роль. Саме тому наступним логічним кроком є операціоналізація цієї структури через чіткі критерії та індикатори сформованості, які дозволяють фіксувати прояви критичного мислення у навчальних діях студента: від перевірки достовірності, виявлення обмежень до коректного документування використання ІІІ, самоконтролю і рефлексії (табл. 1).

**РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЩОДО ІІІ У СТУДЕНТІВ ЗВО ЯК КОМПОНЕНТ  
ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ТА АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ**

*Таблиця 1*

**Критерії та спостережувані прояви у навчальній діяльності студента сформованості критичного мислення щодо ІІІ в освітньому середовищі**

<i>Критерій</i>	<b>Характеристика критерію</b>	<b>Спостережувані прояви у навчальній діяльності студента (індикатори)</b>
<i>Перевірка достовірності</i>	Здатність верифікувати результати, отримані із застосуванням ІІІ, та обґрунтовувати висновки	1) Зіставляє відповіді ІІІ з надійними джерелами (першоджерела, підручники, рецензовані публікації, офіційні дані); 2) Перевіряє факти, дати, визначення, посилання, статистику; 3) Відокремлює фактичні твердження від інтерпретацій і припущень; 4) Пояснює, чому джерела вважає надійними, і наводить аргументи на користь прийнятого рішення.
<i>Виявлення обмежень і ризиків</i>	Усвідомлення меж застосовності ІІІ та критична оцінка якості, повноти й нейтральності згенерованого матеріалу	1) Визначає, де відповідь може бути неповною, спрощеною або контекстно хибною; 2) Вказує можливі упередження, однобічність або “надто впевнені” формулювання без доказів; 3) Формулює уточнювальні запити та альтернативні формулювання для перевірки стійкості результату; 4) Визначає межі застосовності висновків до конкретного завдання або ситуації.
<i>Коректне документування використання ІІІ</i>	Прозорість і підзвітність застосування ІІІ відповідно до норм академічної доброчесності	1) Декларує факт і роль ІІІ у виконанні роботи (де саме і для чого використовувався); 2) Розмежовує власний внесок і внесок інструмента; 3) Фіксує ключові параметри взаємодії (тип завдання, загальний опис запитів або логіка запитування, що було прийнято, що відхилено); 4) Дотримується вимог курсу, кафедри або ЗВО щодо дозволених варіантів використання ІІІ.
<i>Самоконтроль і рефлексія</i>	Здатність оцінювати якість власної роботи з ІІІ, керувати ризиком залежності й забезпечувати “повернення авторства”	1) Перевіряє логіку власних висновків і узгодженість тексту після використання ІІІ; 2) Виявляє помилки або слабкі місця й коригує роботу, а не відтворює результат ІІІ без змін; 3) Оцінює доцільність використання ІІІ для конкретного завдання (коли допомагає, а коли шкодить навчанню); 4) Демонструє самостійну аргументацію: може пояснити рішення, кроки перевірки й причини прийняття або відхилення пропозицій ІІІ.

*[авторська розробка]*

Запропоновані критерії та індикатори переводять компонентну модель критичного мислення щодо ІІІ у вимірювану площину й дозволяють оцінювати не “факт використання” інструмента, а якість навчальних дій студента, а саме верифікацію, розпізнавання обмежень, прозоре документування та рефлексивний самоконтроль.

**Висновки.** Генеративний ІІІ в освітньому середовищі ЗВО поєднує значущий навчальний потенціал з ризиками, які безпосередньо впливають на якість знань і дотримання академічної доброчесності. Тому ключовим стає не “факт використання” інструмента, а якість і прозорість навчальних дій студента під час взаємодії з ним. Встановлено, що критичне мислення щодо ІІІ доцільно розглядати

як спеціалізований компонент цифрової грамотності, що забезпечує обґрунтоване визначення доцільності, меж застосування інструмента, верифікацію результатів, розпізнавання обмежень, ризиків та етико-нормативну підзвітність навчальної роботи. Запропонована структура критичного мислення щодо генеративного ІІІ включає чотири взаємопов'язані компоненти, які в сукупності забезпечують одночасно якість знань і дотримання правил доброчесності в освітньому середовищі. А запропоновані критерії та індикатори сформованості критичного мислення щодо ІІІ забезпечують перехід від концептуальної моделі до практики педагогічного оцінювання спостережуваних проявів в освітній діяльності студента. **Перспективами подальших**

## РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЩОДО ШІ У СТУДЕНТІВ ЗВО ЯК КОМПОНЕНТ ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ТА АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ

**розвідок** визначений аналіз ефективності інституційних політик використання ШІ у ЗВО та їх узгодженості з практиками оцінювання (зокрема щодо маркування ШІ-внеску, правил цитування, підзвітності та академічних санкцій).

### 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. Васильєв О.В. Теоретико-методичні засади розвитку цифрової компетентності майбутніх викладачів в умовах інтеграції штучного інтелекту в освітню сферу. *Академічні візії*. 2025. Вип. 43. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15622080>
3. Гелеш А.В., Мавдрік А.Ю. Особливості використання окремих інноваційних методів і педагогічних технологій в освітньому процесі ЗВО України для розвитку soft skills та принципів академічної доброчесності. *Академічні візії*. 2024. Вип. 37. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14212403>
4. Друшляк М., Семеніхіна О. Освітній потенціал ChatGPT очима студентів: український вимір використання генеративного штучного інтелекту. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2025. Том 109. Вип. 5. С. 186–201. DOI: <https://doi.org/10.33407/itl.v109i5.6289>
5. Дундар О. Цифрова компетентність як основа професійної підготовки майбутніх педагогів у ЗВО. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2025. Вип. 83. С. 75–82. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-83-75-82>
6. Захарова Г., Старікова Л., Силенко Ю. Формування цифрової компетентності майбутнього вчителя початкових класів засобами SMART технологій. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 80. С. 127–130. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/80.2.26>
7. Калужна Т.Г. Використання цифрових технологій у професійному розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти: практичні орієнтири. *Академічні візії*. 2025. Вип. 50. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18090091>
8. Коваленко І.І. Політики використання штучного інтелекту в закладах вищої освіти: український та міжнародний досвід. *Відкриті освітні е-середовища сучасного університету*. 2025. Вип. 19. С. 97–104. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.196>
9. Короїд Т.В. Генеративний штучний інтелект у створенні освітнього контенту: можливості, ризики та психолого-педагогічні стратегії регулювання. *Наукова доповідь на загальних зборах НАПН України “Цифрова трансформація освіти: штучний інтелект в сучасному освітньому просторі”*, 21 листопада 2025 р. Вісник Національної академії педагогічних наук України. Вип. 7(2). С. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7238>
10. Кудінов М., Ачкан В., Шитко В. Штучний інтелект та академічна доброчесність майбутніх учителів математики. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2025. Вип. 1(31). С. 75–85. DOI: [https://doi.org/10.31499/2307-4914.1\(31\).2025.333801](https://doi.org/10.31499/2307-4914.1(31).2025.333801)
11. Куцак Л.В. Штучний інтелект у сучасній освіті: перспективи застосування та виклики. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2025. № 74. pp. 27–37. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-74-27-37>
12. Олексюк В., Спирін О., Балик Н., Іванова С. Розвиток цифрової компетентності наукових та науково-педагогічних працівників засобами генеративного штучного інтелекту. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Вип. 13(8). С. 110–121. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i8-015>
13. Цегельник Т., Захарова Г., Силенко Ю. Потенціал застосування цифрових технологій в освітньому середовищі ЗВО при підготовці майбутнього педагога. *Молодь і ринок*. 2024. Вип. 5 (225). С. 30–34. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.304926>
14. Цифрова трансформація освіти: штучний інтелект у сучасному освітньому просторі : науково-аналітична доповідь / О.М. Спирін, О.І. Ляшенко, С.Г. Литвинова, Ю.І. Мальований, О.П. Пінчук, О.М. Соколюк / за наук. ред. В.Г. Кременя. Київ: ЦО НАПН України, 2025. 100 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747330> (дата звернення: 02.02.2026 р.)
15. Черненко С.К., Гах Р.В., Гуменюк С.В. Політики використання генеративного ШІ у вищій освіті та метрики ефективності. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип. 24. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17779181>
16. Штучний інтелект у системі формування й розвитку цифрової компетентності педагогічних кадрів: аналітичний огляд / упоряд. Ю. А. Кравченко; заг. ред. М.Л. Росток ; НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. Інформаційно-аналітичні ресурси ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського. Київ, 2025. 27 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746812> (дата звернення: 02.02.2026 р.)
17. Baskara FX.R. The Promises and Pitfalls of Using Chat GPT for Self-Determined Learning in Higher Education: An Argumentative Review. *Prosiding Seminar Nasional Fakultas Tarbiyah Dan Ilmu Keguruan IAIM Sinjai*. 2023. No. 2. pp. 95–101. DOI: <https://doi.org/10.47435/sentikjar.v2i0.1825>
18. Fujiono F., Sakhyya Z., Trisanti N. The Students’ Perceptions of Artificial Intelligence (AI) in Higher Education: A Systematic Literature Review. *The Proceedings of English Language Teaching, Literature, and Translation*. 2025. Vol. 14, pp. 182–195. URL: <https://proceeding.unnes.ac.id/elt/article/view/4663/4279> (дата звернення: 02.02.2026 р.)
19. Huallpa J.J., Flores Arocutipra J.P., Panduro W.D., Huete L.C., Flores Limo F.A., Herrera E.E., ... Hernández Hernández F.A. Exploring the ethical considerations of using Chat GPT in university education. *Periodicals of Engineering and Natural Sciences*. 2023. № 11(4). pp. 105–115. DOI: <https://doi.org/10.21533/pen.v11i4.3770>
20. Luo X., Lin Y. Graduate Student Digital Literacy Promotion Pathway Driven by AIGC. *Journal of Library and Information Science in Agriculture*. 2024. № 36(9). pp. 70–77. DOI: <https://doi.org/10.13998/j.cnki.issn1002-1248.24-0596>
21. Prananta A.W., Megahati S., Susanto N., Raule J.H. Transforming Education and Learning through Chat GPT: A Systematic Literature Review. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*. 2023. № 9(11). pp. 1031–1037. DOI: <https://doi.org/10.29303/jppipa.v9i11.5468>
22. Sylenko Y. Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University*.

*Series "Pedagogy and Psychology"*. 2024. № 10(1). pp. 68–76. DOI: <https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68>

23. Uygun E. Clashing AIs: Artificial Intelligence Literacy and Academic Integrity in an EFL Context. *Journal of Academic Ethics*. 2026. № 24(1). DOI: <https://doi.org/10.1007/s10805-025-09676-2>

#### 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]. *Problems of Education*, 2(103), pp. 332–350. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.21> [in Ukrainian].

2. Vasyliiev, O. V. (2025). Teoretyko-metodychni zasady rozvytku tsyfrovoy kompetentnosti maibutnykh vykladachiv v umovakh intehtatsii shtuchnoho intelektu v osvitu sferu [Theoretical and methodological principles for developing future lecturers' digital competence in the context of integrating artificial intelligence into education]. *Academic Visions*, (43). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15622080> [in Ukrainian].

3. Helesh, A.V. & Mavdryk, A.Yu. (2024). Osoblyvosti vykorystannia okremykh innovatsiinykh metodiv i pedahohichnykh tekhnolohii v osvitu protsesi ZVO Ukrainy dlia rozvytku soft skills ta pryntsyipiv akademichnoi dobrochesnosti [Features of using selected innovative methods and pedagogical technologies in the higher education process in Ukraine to develop soft skills and principles of academic integrity]. *Academic Visions*, (37). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14212403> [in Ukrainian].

4. Drushliak, M. & Semenikhina, O. (2025). Osvitnii potentsial ChatGPT ochyma studentiv: ukrainskyi vymir vykorystannia heneratyvnoho shtuchnoho intelektu [The educational potential of ChatGPT through students' eyes: The Ukrainian dimension of using generative artificial intelligence]. *Information Technologies and Learning Tools*, 109(5), pp. 186–201. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v109i5.6289> [in Ukrainian].

5. Dundar, O. (2025). Tsyfrova kompetentnist yak osnova profesiinoy pidhotovky maibutnykh pedahohiv u ZVO [Digital competence as the basis for the professional training of future teachers in higher education institutions]. *Scientific Notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, (83), pp. 75–82. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-83-75-82> [in Ukrainian].

6. Zakharova, H., Starikova, L. & Sylenko, Y. (2025). Formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv zasobamy SMART tekhnolohii [Developing the digital competence of future primary school teachers through SMART technologies]. *Innovative Pedagogy*, (80), pp. 127–130. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/80.2.26> [in Ukrainian].

7. Kaliuzhna, T.H. (2025). Vykorystannia tsyfrovoy tekhnolohii u profesiinomu rozvytku naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv vyshchoi osvity: praktychni oriientyry [Using digital technologies in the professional development of academic staff in higher education institutions: Practical guidelines]. *Academic Visions*, (50). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18090091> [in Ukrainian].

8. Kovalenko, I.I. (2025). Polityky vykorystannia shtuchnoho intelektu v zakladakh vyshchoi osvity: ukrainskyi ta mizhnarodnyi dosvid [Artificial intelligence use policies in higher education institutions: Ukrainian and international experience]. *Open Educational E-Environment of a Modern University*, (19), pp. 97–104. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.196> [in Ukrainian].

9. Koroid, T.V. (2025). Heneratyvnyi shtuchnyi intelekt u stvorenni osvithnoho kontentu: mozhlyvosti, ryzyky ta psykholohopedahohichni stratehii rehuliuвання [Generative artificial intelligence in creating educational content: Opportunities, risks, and psychological-pedagogical regulation strategies]. *Bulletin of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 7(2), pp. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.na.es.2025.7238> [in Ukrainian].

10. Kudinov, M., Achkan, V. & Shytko, V. (2025). Shtuchnyi intelekt ta akademichna dobrochesnist maibutnykh uchyteliv matematyky [Artificial intelligence and academic integrity of future mathematics teachers]. *Problems of Training a Modern Teacher*, 1(31), pp. 75–85. DOI: [https://doi.org/10.31499/2307-4914.1\(31\).2025.333801](https://doi.org/10.31499/2307-4914.1(31).2025.333801) [in Ukrainian].

11. Kutsak, L.V. (2025). Shtuchnyi intelekt u suchasni osviti: perspektyvy zastosuvannia ta vyklyky [Artificial intelligence in modern education: Prospects for application and challenges]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, (74), pp. 27–37. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-74-27-37> [in Ukrainian].

12. Olesiuk, V., Spirin, O., Balyk, N. & Ivanova, S. (2025). Rozvytok tsyfrovoy kompetentnosti naukovykh ta naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv zasobamy heneratyvnoho shtuchnoho intelektu [Developing digital competence of researchers and academic staff using generative artificial intelligence]. *Education. Innovation. Practice*, 13(8), pp. 110–121. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i8-015> [in Ukrainian].

13. Tselhnyk, T., Zakharova, H. & Sylenko, Y. (2024). Potentsial zastosuvannia tsyfrovoy tekhnolohii v osvitu sferu [The potential of using digital technologies in the higher education environment for training a future teacher]. *Youth & Market*, (5(225)), 30–34. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.304926> [in Ukrainian].

14. Spirin, O.M., Liashenko, O.I., Lytvynova, S.H., Malovanyi, Yu.I., Pinchuk, O.P. & Sokoliuk, O.M. (2025). Tsyfrova transformatsiia osvity: shtuchnyi intelekt u suchasnomu osvitu: Naukovo-analitychna dopovid [Digital transformation of education: Artificial intelligence in the modern educational space: Scientific and analytical report] (V. H. Kremen, Ed.). Kyiv: ITsO NAPN Ukrainy. Retrieved February 2, 2026, from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747330> [in Ukrainian].

15. Chernenko, S.K., Hakh, R.V. & Humeniuk, S.V. (2025). Polityky vykorystannia heneratyvnoho ShI u vyshchii osviti ta metryky efektyvnosti [Policies for using generative AI in higher education and effectiveness metrics]. *Pedagogical Academy: Scientific Notes*, (24). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17779181> [in Ukrainian].

16. Kravchenko, Yu.A. (Comp.) & Rostok, M.L. (Ed.). (2025). Shtuchnyi intelekt u systemi formuvannia y rozvytku tsyfrovoy kompetentnosti pedahohichnykh kadrov: Analitychnyi ohliad [Artificial intelligence in the system of forming and

## РОЗУМІННЯ ЗМІСТУ І СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ “СУБ’ЄКТИВАЦІЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ” У СУЧАСНІЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

developing educators’ digital competence: Analytical review]. Kyiv. Retrieved February 2, 2026, from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746812> [in Ukrainian].

17. Baskara, F.X.R. (2023). The Promises and Pitfalls of Using Chat GPT for Self-Determined Learning in Higher Education: An Argumentative Review. *Prosiding Seminar Nasional Fakultas Tarbiyah Dan Ilmu Keguruan IAIM Sinjai*, (2), pp. 95–101. DOI: <https://doi.org/10.47435/sentikjar.v2i0.1825> [in English].

18. Fujiono, F., Sakhiyya, Z. & Trisanti, N. (2025). The Students’ Perceptions of Artificial Intelligence (AI) in Higher Education: A Systematic Literature Review. *The Proceedings of English Language Teaching, Literature, and Translation*, 14, 182–195. Retrieved February 2, 2026, from <https://proceeding.unnes.ac.id/elt/article/view/4663/4279> [in English].

19. Hualpa, J.J., Flores Arocutipa, J.P., Panduro, W.D., Huete, L.C., Flores Limo, F.A., Herrera, E.E. & Hernández Hernández, F.A. (2023). Exploring the ethical considerations of using Chat GPT in university education. *Periodicals of Engineering and Natural Sciences*, 11(4), pp. 105–115. DOI: <https://doi.org/10.21533/pen.v11i4.3770> [in English].

20. Luo, X. & Lin, Y. (2024). Graduate Student Digital Literacy Promotion Pathway Driven by AIGC. *Journal of*

*Library and Information Science in Agriculture*, 36(9), pp. 70–77. DOI: <https://doi.org/10.13998/j.cnki.issn1002-1248.24-0596> [in English].

21. Prananta, A.W., Megahati, S., Susanto, N. & Raule, J.H. (2023). Transforming Education and Learning through Chat GPT: A Systematic Literature Review. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9(11), pp. 1031–1037. DOI: <https://doi.org/10.29303/jppipa.v9i11.5468> [in English].

22. 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”*, 10(1), pp. 68–76. DOI: <https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68> [in English].

23. Uygun, E. (2026). Clashing AIs: Artificial Intelligence Literacy and Academic Integrity in an EFL Context. *Journal of Academic Ethics*, 24(1). DOI: <https://doi.org/10.1007/s10805-025-09676-2> [in English]

Стаття надійшла до редакції: 12.02.2026

Прийнято до друку: 20.03.2026

Опубліковано: 14.04.2026

УДК 378.016:811.111

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.352043>

**Марина Вишнеvsька**, доцент КНУТД,  
доцент кафедри філології та перекладу  
Київського національного університету технологій та дизайну,  
аспірант відділу дидактики  
Інституту педагогіки НАПН України  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1536-9102>

## РОЗУМІННЯ ЗМІСТУ І СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ “СУБ’ЄКТИВАЦІЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ” У СУЧАСНІЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Стаття присвячена теоретичному аналізу змісту і сутності поняття суб’єктивності іношомовної підготовки студентів у сучасному науково-педагогічному дискурсі. Визначено міждисциплінарний характер цього поняття та уточнено його педагогічне розуміння як процесу розвитку суб’єктності студента в іношомовному навчанні. Обґрунтовано доцільність використання концепту learner agency для окреслення активної, автономної та відповідальної ролі здобувача освіти. Окреслено перспективи подальших досліджень.

**Ключові слова:** суб’єктивність іношомовної підготовки; освітня суб’єктність; суб’єктність студента; іношомовна освіта; автономність; рефлексія.

**Лит. 15.**

**Maryna Vyshnevskya**, Associate Professor of KNUITD,  
Associate Professor of the Philology and Translation Department,  
Kyiv National University of Technologies and Design,  
Postgraduate Student of the Didactics Department,  
Institute of Pedagogy of NAPS of Ukraine  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1536-9102>

## UNDERSTANDING THE MEANING AND ESSENCE OF THE CONCEPT OF “AGENCY IN STUDENTS’ FOREIGN LANGUAGE TRAINING” IN CONTEMPORARY EDUCATIONAL RESEARCH

The article focuses on a theoretical analysis of the meaning and essence of the concept of agency in students’ foreign language training within contemporary educational research. The relevance of the study is determined by the growing attention to the personal dimension of learning and the active role of students in higher education. The paper reveals the interdisciplinary nature of the concept, demonstrating the lack of a unified interpretation in educational science. In philosophical discourse,

## РОЗУМІННЯ ЗМІСТУ І СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ “СУБ’ЄКТИВАЦІЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ” У СУЧАСНІЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

*agency is viewed as the formation of subjectivity under sociocultural influences, whereas in pedagogy it is interpreted as the process of establishing a learner's subject position in educational activity.*

*The article clarifies the pedagogical understanding of agency as the development of students' autonomy, responsibility, reflexivity, and conscious choice of learning strategies. In the context of foreign language training, the agency integrates the formation of linguistic competences with the development of communicative identity and reflective awareness of one's own learning experience. Special attention is given to the concept of learner agency, which allows preserving the core meaning of agency while emphasizing students' active, autonomous, and responsible participation in the educational process.*

*Agency in foreign language training is defined as such an organization of educational activity that transforms students from passive recipients of knowledge into active subjects of their own foreign language development. The article outlines prospects for further research, including the theoretical substantiation of didactic conditions for fostering agency in foreign language education, the integration of the learner agency concept at the conceptual and categorical levels, and the development of educational technologies aimed at enhancing students' agency in the context of digitalization and internationalization of higher education.*

**Keywords:** *agency in foreign language training; learner agency; student agency; foreign language education; learner autonomy; reflection.*

**П**остановка проблеми. У сучасному освітньому просторі, що характеризується динамічними трансформаціями та посиленням уваги до особистісно орієнтованого навчання, зростає потреба в переосмисленні підходів до іншомовної підготовки студентів. Особливої актуальності набуває поняття *суб’єктивації*, яке у педагогічному контексті трактується як процес перетворення студентів на активних і самостійних суб’єктів навчання, здатних до рефлексії освітньої діяльності. У цьому сенсі іншомовна підготовка перестає бути лише засвоєнням мовних знань і навичок – вона трансформується у простір розвитку особистісної позиції студентів, його суб’єктної активності і здатності до автономного навчання.

Незважаючи на зростаючий інтерес до проблематики суб’єктності в дидактиці вищої школи, поняття “*суб’єктивація іншомовної підготовки студентів*” досі не має усталеного тлумачення в українській науковій традиції. Більшість наукових джерел трактують суб’єктивацію фрагментарно, здебільшого у філософському, психологічному або загальнопедагогічному контекстах. Такий стан справ зумовлює необхідність уточнення змісту і сутності цього поняття саме в площині іншомовної підготовки, з урахуванням специфіки освітніх цілей, дидактичних підходів та потреб сучасного здобувача вищої освіти.

Серед ключових проблем, що супроводжують сучасну іншомовну підготовку, можна виокремити недостатній рівень сформованості мотивації навчання і навичок самостійного здобуття знань в студентів, домінування репродуктивних методів викладання, а також невідповідність змісту навчання реальними комунікативними потребами молоді. У цьому контексті суб’єктивація розглядається не лише як методологічний принцип, але й як стратегічна умова оновлення освітніх практик, що забезпечує розвиток автономності, критичного мислення, особистісного сенсоутворення та здатності студентів до трансформації власного досвіду навчання.

Таким чином, вивчення змісту і сутності досліджуваного поняття постає як актуальне наукове завдання, спрямоване на створення нового методологічного підґрунтя для вдосконалення іншомовної підготовки студентів в закладах вищої освіти в умовах цифрового та глобалізованого суспільства.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** У науковому осмисленні проблеми ми спираємося на праці зарубіжних й українських дослідників, зокрема А. Бандури, Д. Брауна, Б. Девіс, М. Коррасіні, Л. Карсон, Т. Макнамари, Е. Міллер, Д. Моат, Е. Столл, М. Фуко, І. Беха, Н. Арістової, Н. Притулик, В. Татенка, С. Максименка, Н. Бойко, С. Сисоевої, О. Малихіна, А. Деркача, С. Кузікової, С. Пеліпчук, В. Ягупова, П. Герчанівської, Н. Гурлевої, які досліджували питання, пов’язані із особистісним розвитком здобувачів освіти і формуванням в них суб’єктності в психолого-педагогічному, філософському та освітньому контекстах.

**Мега статті.** Актуальність проблеми, зумовлена необхідністю осмислення ролі особистісного чинника в іншомовній підготовці здобувачів вищої освіти, визначила мету та завдання статті, що полягають в уточненні змісту і сутності поняття “*суб’єктивація іншомовної підготовки студентів*” у сучасній науково-педагогічній літературі.

**Виклад основного матеріалу.** Концептуалізація поняття “*суб’єктивація іншомовної підготовки студентів*” у сучасному науковому дискурсі спирається на синтез ідей про суб’єктну природу навчання. Звернення до праць, у яких досліджується категорія суб’єктності та процеси самодетермінації особистості, дає змогу виявити специфіку суб’єктивації саме в контексті опанування іноземної мови як засобу професійної та особистісної реалізації.

Оскільки поняття “*суб’єктивація*” безпосередньо пов’язане з категоріями “*особистість*”, “*суб’єкт*” і “*суб’єктність*”, їхнє теоретичне осмислення постає необхідною передумовою для розкриття змісту суб’єктивації іншомовної підготовки студентів. У сучасній педагогічній науці саме категорія особистості розглядається як базова методологічна основа,

## РОЗУМІННЯ ЗМІСТУ І СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ “СУБ’ЄКТИВАЦІЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ” У СУЧАСНІЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

що дозволяє пояснити процеси активного включення здобувача освіти в навчальну діяльність та його становлення як автора власного освітнього досвіду.

До проблеми розвитку особистості та формування особистості здобувача вищої освіти зверталися численні українські науковці, зокрема В. Андрущенко, Н. Арістова, І. Бех, Н. Бойко, І. Булах, І. Зязюн, В. Ковальчук, Г. Костюк, С. Кузікова, Т. Ларіна, С. Максименко, С. Сисоєва, Т. Титаренко, В. Ягупов та інші. Аналіз їхніх праць дає змогу стверджувати, що вітчизняна педагогічна традиція розглядає особистість як цілісне утворення, що поєднує індивідуальні, соціальні та духовні виміри людського буття [6].

Так, С. Сисоєва визначає особистість як системну якість індивіда, що формується і розвивається у процесі соціальної взаємодії, наголошуючи на ролі свідомості, цінностей, переконань та внутрішньої цілеспрямованості в організації поведінки людини [13]. В. Андрущенко акцентує увагу на культурному та індивідуальному вимірах особистості, визначаючи її як інтеграцію характеристик конкретної людини з урахуванням її життєвого досвіду, поведінки та способів самореалізації [6]. Особливо значущою для нашого дослідження є позиція І. Беха, який розглядає особистість крізь призму часової цілісності – єдності минулого, теперішнього і майбутнього. Учений підкреслює, що саме орієнтація на майбутнє виступає системоутворювальним чинником особистості та забезпечує її здатність діяти як автор вільної, свідомо спрямованої діяльності [10].

Узагальнюючи погляди українських дослідників, можна дійти висновку, що особистість у сучасному педагогічному розумінні постає як динамічна, саморозвивальна й ціннісно зорієнтована структура, здатна до усвідомленого вибору, відповідальності та самопроєктування. Саме таке розуміння особистості створює концептуальні передумови для подальшого аналізу суб’єкта, суб’єктності та процесу суб’єктивації іншомовної підготовки студентів.

У контексті аналізу суб’єктивації іншомовної підготовки студентів принципового значення набуває уточнення змісту понять “суб’єкт” і “суб’єктність”, оскільки саме вони відображають перехід від розуміння здобувача освіти як носія певних якостей до усвідомлення його як активного діяча освітнього процесу. У сучасній психолого-педагогічній науці ці поняття не мають єдиного тлумачення, проте більшість дослідників сходяться на думці щодо їх багатовимірного й динамічного характеру.

Зміст поняття “суб’єкт”, застосованого до людини, зазнавав поступової еволюції – від трактування суб’єкта як абстрактної активної субстанції до розуміння його як унікальної, самоцінної істоти,

здатної творити власне життя та суспільну історію незалежно від зовнішніх обставин. У працях українських і зарубіжних учених людина як суб’єкт постає найвищою системною цілісністю, що інтегрує психічні процеси, стани, властивості, свідомі й несвідомі вияви особистості, які формуються в процесі історичного та індивідуального розвитку [14].

Важливою є теза про те, що людський індивід не народжується суб’єктом, а стає ним у процесі діяльності, спілкування та взаємодії з соціальним середовищем. Як зазначає В. Татенко, на певному етапі життєвого шляху кожна людина стає особистістю, а кожна особистість – суб’єктом, однак суб’єкт не зводиться лише до особистості, оскільки включає здатність до ініціювання дій, породження смислів і відповідального перетворення реальності [14]. У цьому контексті вчений підкреслює, що “бути суб’єктом означає бути джерелом активності, дії, думки, цінностей і смислів, хотіти і могли починати причинний ряд із самого себе, виходити за межі наперед визначеного”. Такий підхід акцентує увагу не лише на активності людини, а й на її здатності до самодетермінації, відповідального вибору та самопроєктування.

Розвиток уявлень про суб’єкта зумовив активне звернення дослідників до категорії суб’єктності як узагальненої характеристики людської активності. У сучасному педагогічному дискурсі суб’єктність часто розглядають як атрибут суб’єкта, що відображає міру його залученості до діяльності, рівень автономності, відповідальності та творчої ініціативи. Так, О. Малихін і Н. Арістова визначають суб’єкта як гармонійно розвинену особистість, здатну самостійно, творчо й автономно організувати різні види перетворювальної діяльності з метою здобуття нового досвіду та суспільно значущих результатів [11].

Аналіз наукових джерел показує, що суб’єкт характеризується активністю, ініціативністю, автономністю, відповідальністю та творчою продуктивністю, що проявляється у самоврядуванні, рефлексії, співпраці та свідомому прийнятті рішень і сприяє інтелектуальному та професійному розвитку студента. У сучасній психолого-педагогічній науці суб’єктність розглядається як багатовимірний і динамічний феномен, що формується в процесі діяльності, спілкування та саморозвитку і забезпечує здатність особистості діяти свідомо, ініціювати дії і нести відповідальність.

В. Татенко визначає суб’єктність як схильність особистості до самотворення й самовідтворення навіть в умовах, які можуть бути несприятливими. Учений наголошує, що ця схильність проявляється у свободі, самостійності, автономності, ініціативності та творчості, відображаючи характер активності людини як суб’єкта [14]. У такому розумінні суб’єктність виступає не статичною характеристикою

кою, а внутрішнім механізмом розвитку особистості. Суб’єктність можна розглядати як динамічне функціональне утворення, що формується в процесі саморозвитку особистості та забезпечує її здатність узгоджувати власні потреби, цілі й цінності з вимогами діяльності. Таким чином, суб’єктність постає як динамічна характеристика, що змінюється залежно від життєвого досвіду та контексту діяльності.

Н. Арістова визначає суб’єктність як “інтегральну якість особистості, що виявляється у сформованості переконання щодо власної готовності та здатності активно, самостійно, незалежно, творчо й автономно організувати різні види перетворювальної діяльності в нестандартних ситуаціях задля отримання нового досвіду продукування суспільно важливого функційного результату у вигляді збільшеного обсягу знань про людину і світ” [8, 54–55].

Узагальнюючи наведені підходи, можна зробити висновок, що суб’єктність у психолого-педагогічному розумінні є інтегративною, динамічною та контекстно зумовленою характеристикою особистості, яка забезпечує її здатність до свідомої діяльності, рефлексії та саморегуляції. Саме таке розуміння суб’єктності створює теоретичне підґрунтя для подальшого звернення до концепту *agency* у зарубіжних дослідженнях навчання іноземних мов та для осмислення суб’єктивації іноземної підготовки як педагогічного процесу.

У сучасних зарубіжних дослідженнях навчання іноземних мов дедалі більшої уваги набуває поняття *agency* (суб’єктність) та *learner agency* (освітня суб’єктність, або суб’єктність того, хто навчається), які використовуються для позначення здатності учня діяти активно, усвідомлено та відповідально в освітньому процесі. Хоча термін *learner agency* не має прямого повного відповідника в українській педагогічній традиції, за своїм змістом він значною мірою корелює з поняттям суб’єктності, оскільки акцентує увагу на активній ролі особистості у власному навчанні.

Однією з фундаментальних концепцій *agency* є соціально-когнітивна теорія А. Бандури, відповідно до якої людина розглядається як активний агент, здатний навмисно впливати на власне функціонування та життєві обставини. За Бандурою, ключовими властивостями людської суб’єктності (*agency*) є намір (*intentionality*), передбачення (*forethought*), саморегуляція (*self-reactiveness*) та саморефлексія (*self-reflectiveness*), що забезпечують цілеспрямовану та усвідомлену поведінку. Важливим компонентом *agency* вчений вважає віру особистості у власну ефективність (*self-efficacy*), яка виступає рушійною силою мотивації, наполегливості та готовності долати труднощі [1].

У контексті навчання іноземних мов поняття *agency* активно досліджується в працях Д. Брауна, який розглядає його як активну позицію учня, що

виявляється у здатності впливати на власні навчальні цілі, стратегії та результати. На думку дослідника, *agency* не є індивідуальною ізольованою рисою, вона формується у взаємодії з освітнім середовищем, навчальними завданнями та соціальними очікуваннями [2].

Подальший розвиток цього підходу представлений у роботах Е. Міллер, яка підкреслює соціокультурну зумовленість *agency*. Учена розглядає її не як стабільну властивість особистості, а як здатність до дії, що виникає та трансформується в конкретних соціальних просторах, через взаємодію, досвід та ідентичність учнів [5]. У цьому сенсі *agency* постає результатом участі в соціальних практиках, а не виключно внутрішньою характеристикою індивіда.

Дискурсивний вимір суб’єктності в навчанні мов розкривається у працях М. Ж. Корасіні та Т. Макнамари [3; 4]. Зокрема, М. Ж. Корасіні, спираючись на постструктуралістські ідеї, розглядає суб’єктність як динамічний, мовно й соціально сконструйований процес, що формується в межах дискурсів, владних відносин та ідентичнісних практик [3]. Т. Макнамара підкреслює, що мова не лише відображає суб’єктність, а й активно бере участь у її формуванні, впливаючи на те, як учні усвідомлюють себе та своє місце в освітньому просторі [4].

Таким чином, аналіз зарубіжних досліджень свідчить, що *agency* у навчанні іноземних мов є багатовимірним і контекстно зумовленим феноменом, який поєднує індивідуальну активність, соціальну взаємодію та дискурсивні практики. Це дозволяє розглядати *agency* як перехідну концептуальну ланку між західною традицією та вітчизняним розумінням суб’єктності, створюючи теоретичні передумови для осмислення суб’єктивації іноземної підготовки студентів.

Поняття “суб’єктивація” має міждисциплінарний характер і походить насамперед із філософського дискурсу, де воно використовується для пояснення процесів становлення суб’єкта та формування суб’єктивності. У філософії ХХ ст. концепт суб’єктивації пов’язується з іменами М. Фуко, М. Гайдеггера, І. Канта та інших мислителів, які розглядали суб’єкт не як задану сутність, а як результат складних соціокультурних і дискурсивних процесів.

М. Фуко визначає суб’єктивацію як процес, у межах якого відбувається “складання суб’єкта”, тобто формування певної форми суб’єктивності, що постає однією з можливих організацій самосвідомості людини [15]. При цьому суб’єктивація у фукоїанському розумінні не є виключно внутрішнім процесом: вона здійснюється під впливом владних відносин, соціальних інститутів, нормативних практик і дискурсів, у межах яких індивід водночас виступає і об’єктом впливу, і активним учасником формування власного “Я”.

## РОЗУМІННЯ ЗМІСТУ І СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ “СУБ’ЕКТИВАЦІЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ” У СУЧАСНІЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Розвиваючи цю ідею, суб’єктивацію можна розглядати як тривалий процес становлення суб’єктивності, що розгортається впродовж життя людини під впливом соціокультурних умов і внутрішніх особистісних зусиль. З одного боку, суб’єктивація зумовлюється соціокультурними програмами, нормами та очікуваннями, які інтеріоризуються індивідом; з іншого – вона передбачає активну внутрішню роботу особистості, спрямовану на самовизначення, самореалізацію та саморозвиток. Таким чином, суб’єктивація постає як динамічна взаємодія детермінації та свободи, у межах якої людина не лише зазнає впливів, а й конструє власну суб’єктивність.

У педагогічному контексті поняття суб’єктивації набуває більш прикладного й ціннісно орієнтованого змісту. Воно розглядається не як механізм підпорядкування чи нормалізації, а як процес і умова утвердження суб’єктної позиції здобувача освіти. Так, Н. Притулик визначає суб’єктивацію як сукупність процесів і умов, що забезпечують здатність студента бути активним у пізнанні майбутньої професії, трансформуючи власну навчальну діяльність у напрямі свідомого професійного самовдосконалення [12]. У цьому розумінні суб’єктивація виступає педагогічним механізмом розвитку відповідальності, ініціативності та рефлексивності.

Подібної позиції дотримуються Н. Арістова та М. Вишневецька, які наголошують, що суб’єктивація освітньої діяльності студентів передбачає не лише їх активне залучення до засвоєння знань, умінь і навичок, а й формування здатності самостійно визначати освітні цілі, обирати шляхи їх досягнення, критично оцінювати результати навчання та здійснювати саморегуляцію власної діяльності [9].

Отже, аналіз філософських і педагогічних інтерпретацій поняття “суб’єктивація” дозволяє зробити висновок, що в освітньому контексті воно має розглядатися передусім як процес становлення активної, відповідальної та рефлексійної позиції студента. Саме таке розуміння суб’єктивації створює теоретичне підґрунтя для її осмислення в площині іншомовної підготовки, де мова постає не лише об’єктом засвоєння, а й засобом формування суб’єктності (*agency*) та *learner agency* (освітньої суб’єктності, або суб’єктності того, хто навчається).

Сучасні трансформації вищої освіти зумовлюють переосмислення іншомовної підготовки студентів як цілісного освітнього процесу, що поєднує розвиток особистісних, когнітивних і діяльнісних компетентностей та спрямований на утвердження студента як активного суб’єкта навчання. Суб’єктивація в педагогічному розумінні тісно пов’язана з розвитком суб’єктності, що виявляється у здатності до самостійного цілепокладання, вибору стратегій, рефлексії та відповідальності за результати власного навчання.

В українських дослідженнях наголошується, що суб’єктивація передбачає усвідомлення студентом себе як автора власної освітньої траєкторії та розглядається як процес утвердження суб’єктної позиції та орієнтацію на самовдосконалення, розвиток умінь формулювати цілі, обирати стратегії та здійснювати саморегуляцію [12; 9]. Зарубіжні дослідження доповнюють це через концепт *learner agency*, що відображає активну та усвідомлену здатність студента діяти в освітньому середовищі, впливати на навчання та брати участь у соціокультурних і дискурсивних практиках [1; 2; 4; 5].

Таким чином, суб’єктивацію іншомовної підготовки студентів доцільно розглядати як таку організацію освітньої діяльності на заняттях з іноземної мови, яка сприяє їхньому перетворенню з пасивних здобувачів знань на активних і відповідальних суб’єктів власного іншомовного розвитку.

**Висновки.** У статті проведено теоретичний аналіз поняття “суб’єктивація іншомовної підготовки студентів” у сучасному науковому дискурсі. Встановлено, що в педагогічній науці відсутнє єдине трактування цього поняття через його міждисциплінарний характер: у філософії суб’єктивація розглядається як формування суб’єктивності під впливом соціокультурних чинників, а в педагогіці – як процес утвердження суб’єктної позиції здобувача освіти.

Суб’єктивація освітньої діяльності трактується як розвиток суб’єктності студента, що виявляється у самостійності, рефлексії, відповідальності та усвідомленому виборі способів навчання. В іншомовній підготовці вона поєднує формування мовних компетентностей з розвитком комунікативної ідентичності та рефлексійного осмислення власного суб’єктного досвіду. Використання концепту *learner agency* дозволяє зберегти сутність поняття, підкреслюючи активну, автономну та відповідальну роль студента в освітньому процесі.

Таким чином, суб’єктивацію іншомовної підготовки студентів визначено як таку організацію освітньої діяльності на заняттях з іноземної мови, що сприяє їхньому перетворенню з пасивних здобувачів знань на активних і відповідальних суб’єктів власного іншомовного розвитку.

**Перспективи подальших досліджень.** Перспективами подальших досліджень є визначення і теоретичне обґрунтування дидактичних умов суб’єктивації іншомовної підготовки студентів у закладах вищої освіти, а також визначення шляхів інтеграції концепту *learner agency* в систему іншомовної підготовки на понятійно-феноменологічному та понятійно-категорійному рівнях. Подальшої наукової уваги потребує розроблення та апробація педагогічних технологій, методів, прийомів і засобів навчання іноземних мов, спрямованих на формування суб’єктності студентів загалом, а також на форму-

## РОЗУМІННЯ ЗМІСТУ І СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ “СУБ’ЄКТИВАЦІЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ” У СУЧАСНІЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

вання в них таких суб’єктних якостей, як автономність, відповідальність і здатність до рефлексії. Окремим напрямом подальших розвідок може стати дослідження можливостей іншомовної підготовки як середовища розвитку суб’єктності студентів економічних спеціальностей в умовах цифровізації та інтернаціоналізації вищої освіти.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Bandura A. Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*. 2006. Vol. 1, No. 2. pp. 164–180.

2. Brown D. Agency and motivation to achieve language-learning objectives among learners in an academic environment in France. *Apples – Journal of Applied Language Studies*. 2014. Vol. 8, No. 1. pp. 101–126. Available at: <https://apples.journal.fi/article/view/97859>

3. Coracini M.J. Between acquiring and learning a language: subjectivity and polyphony. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*. 2014. Vol. 9. pp. 4–24.

4. McNamara T. *Language and Subjectivity*. Cambridge, 2019, 250 p.

5. Miller E. Agency, language learning and multilingual spaces. *Multilingua*. 2012. Vol. 31. pp. 441–468.

6. Андрущенко В., Табачек І. Формування особистості вчителя в сучасних умовах. *Політичний менеджмент*. 2005. № 1. С. 58–69.

7. Арістова Н.О. Аналіз сутності феномену “особистість” в сучасній психолого-педагогічній літературі. *Молодь і ринок*. 2016. № 8 (139). С. 16–21.

8. Арістова Н.О. Формування професійної суб’єктності майбутніх філологів: теорія і практика. Київ, 2017, 399 с.

9. Арістова Н., Вишнеvsька М. Суб’єктно-діяльнісний підхід до формування суб’єктності студентів економічних спеціальностей. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі*. Зб. матеріалів III міжнар. науково-практ. інтернет-конф., м. Київ, 7–8 листоп. 2023 р. Київ, 2024. С. 271–274.

10. Бех І.Д. Особистість у духовно-ціннісному вимірі. *Вісник Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2002. № 9. С. 60–62.

11. Малихін О.В., Арістова Н.О. Професійна суб’єктність майбутніх філологів: зміст, сутність, структура. Суб’єктивізація процесу фахової підготовки майбутнього філолога. Київ, 2017. С. 6–132.

12. Прутулик Н.В. Самооцінювальна діяльність майбутніх педагогів як чинник суб’єктивізації у процесі навчання. *Педагогічні науки*. 2017. № 80. С. 189–196.

13. Сисоєва С.О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури. Київ, 2014, 404 с.

14. Татенко В.О. Методологія суб’єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір. Київ, 2017, 184 с.

15. Фуко М. Інтелектуали і влада: вибрані політичні статті, виступи та інтерв’ю. Ч 3. Київ, 2006, 320 с.

### REFERENCES

1. Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 1, No. 2, pp. 164–180. [in English].

2. Brown, D. (2014). Agency and motivation to achieve language-learning objectives among learners in an academic environment in France. *Apples Journal of Applied Language Studies*, Vol. 8, No. 1, pp. 101–126. Available at: <https://apples.journal.fi/article/view/97859> [in English].

3. Coracini, M.J. (2014). Between acquiring and learning a language: subjectivity and polyphony. *Bakhtiniana Revista de Estudos do Discurso*, Vol. 9, pp. 4–24. [in English].

4. McNamara, T. (2019). *Language and Subjectivity*. Cambridge, 250 p. [in English].

5. Miller, E. (2012). Agency, language learning and multilingual spaces. *Multilingua*, Vol. 31, pp. 441–468. [in English].

6. Andrushchenko, V. & Tabachek, I. (2005). Formuvannya osobystosti vchytelia v suchasnykh umovakh [Formation of the teacher’s personality in modern conditions]. *Political Management*, No. 1, pp. 58–69. [in Ukrainian].

7. Aristova, N.O. (2016). Analiz sutnosti fenomenu “osobystist” v suchasniy psykholoho-pedahohichniy literaturi [Analysis of the essence of the “personality” phenomenon in modern psychological and pedagogical literature]. *Youth & market*, No. 8 (139), pp. 16–21. [in Ukrainian].

8. Aristova, N.O. (2017). Formuvannya profesiynoi subiektnosti maibutnix filolohiv: teoriia i praktyka [Formation of professional subjectivity of future philologists: theory and practice]. Kyiv, 399 p. [in Ukrainian].

9. Aristova, N., Vyshnevska, M. (2024). Subiektno-dialnisnyi pidkhid do formuvannya subiektnosti studentiv ekonomichnykh spetsialnostei [Subject-activity approach to the formation of subjectivity of students of economic specialties]. *World of Didactics : Didactics in the Modern World*. Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Internet Conference. Kyiv, pp. 271–274. [in Ukrainian].

10. Bekh, I.D. (2002). Osobystist u dukhovno-tsinnisnomu vymiri [Personality in the spiritual and value dimension]. *Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State Pedagogical University*, Vol. 9, pp. 60–62. [in Ukrainian].

11. Malykhin, O.V. & Aristova, N.O. (2017). Profesiyna subiektnist maibutnix filolohiv: zmist, sutnist, struktura [Professional subjectivity of future philologists: content, essence, structure]. Subjectivation of the process of professional training of future philologists. Kyiv, pp. 6–132. [in Ukrainian].

12. Prytulyk, N.V. (2017). Samoosiniuvalna diialnist maibutnix pedahohiv yak chynnyk subiektivatsii u protsesi navchannia [Self-evaluative activity of future teachers as a factor of subjectivation in the learning process]. *Pedagogical Sciences*, Vol. 80, pp. 189–196. [in Ukrainian].

13. Sysoieva, S.O. (2014). Tvorchyi rozvytok fakhivtsiv v umovakh mahistratury [Creative development of specialists in the conditions of master’s education]. Kyiv, 404 p. [in Ukrainian].

14. Tatenko, V.O. (2017). Metodolohiia subiektno-vchynkovoho pidkhodu: sotsialno-psykholohichniy vymir [Methodology of the subject-action approach: socio-psychological dimension]. Kyiv, 184 p. [in Ukrainian].

15. Foucault, M. (2006). Intelektualy i vlada: vybrani politychni statii, vystupy ta interv’iu [Intellectuals and power: selected political articles, speeches and interviews]. Part 3. Kyiv, 320 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 09.02.2026

Прийнято до друку: 20.03.2026

Опубліковано: 14.04.2026

## ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ КРИЗЬ ПРИЗМУ РОЗВИТКУ МЕДІАГРАМОТНОСТІ

УДК 378.011.3-051:004.737.5(043.5)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351614>

**Володимир Шевченко**, кандидат педагогічних наук,  
професор кафедри педагогіки

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-5483>

**Роман Полевик**, асистент викладача кафедри технологічної освіти  
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1543-4073>

### ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ КРИЗЬ ПРИЗМУ РОЗВИТКУ МЕДІАГРАМОТНОСТІ

У статті обґрунтовано та розкрито важливі питання, що виникають в процесі розвитку медіаграмотності майбутніх учителів технологій. Обґрунтовано актуальність формування медіаграмотності як складової фахової компетентності педагога в умовах цифровізації освіти. Визначено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови розвитку медіаграмотності майбутніх учителів технологій, зокрема інтеграцію медіаосвітнього змісту в фахову підготовку, індивідуалізацію навчання та використання цифрових освітніх платформ та онлайн-інструментів. Представлено результати педагогічного експерименту, які підтверджують ефективність запропонованих педагогічних умов в процесі організації освітнього процесу.

**Ключові слова:** медіаграмотність; майбутні учителі технологій; фахова підготовка; педагогічні умови; цифрові технології; рефлексія; освітній процес.

**Літ. 5.**

**Volodymyr Shevchenko**, Ph.D. (Pedagogy), Professor of  
the Pedagogy Department,

Mykhaylo Drahomanov Ukrainian State University  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-5483>

**Roman Polevyk**, Assistant Professor of the Technological Education Department,  
Mykhaylo Drahomanov Ukrainian State University  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1543-4073>

### PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS THROUGH THE PRISM OF MEDIA LITERACY DEVELOPMENT

The article substantiates the relevance of developing media literacy of future technology teachers as an essential component of their professional competence in the context of educational digitalization. The essence of media literacy in pedagogical activity is revealed, and pedagogical conditions for its effective development in the process of professional training are identified and theoretically justified. Special attention is paid to the integration of media education content into professional disciplines, individualization of the educational process, and the use of digital platforms and online tools. It is proven that the implementation of the proposed pedagogical conditions contributes to increasing the level of media literacy of future teachers and their readiness for professional activity in the modern media educational environment.

The rapid development of digital technologies and the constant growth of media information have significantly changed the requirements for the professional training of modern teachers. A technology teacher today acts not only as a transmitter of knowledge but also as an organizer of educational activities in a digital environment, a mediator of information flows, and a facilitator of students' work with media content. Under these conditions, the development of media literacy of future teachers becomes a priority task of higher pedagogical education.

Despite numerous studies devoted to media education and digital competence, the issue of developing media literacy specifically among future technology teachers in the process of professional training remains insufficiently explored. This determines the relevance of the presented research.

The purpose of the article is to theoretically substantiate the pedagogical conditions for the development of media literacy of future technology teachers and to analyze the possibilities of their implementation in the process of professional training.

Media literacy of a future technology teacher is considered an integrated professional quality that combines knowledge about media, skills of critical analysis of information, the ability to create media products, and readiness to use digital tools in educational practice. It includes cognitive, operational, and value-motivational components and acts as an important element of the teacher's professional culture.

According to the European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu), media literacy is closely related to a teacher's ability to effectively select, evaluate, and use digital resources for teaching and professional development.

**Keywords:** media literacy; future technology teachers; professional training; pedagogical conditions; digital technologies; reflection; educational process.

**П**остановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується зростанням ролі медіа та цифрових технологій у професійній діяльності педагога. Майбутній учитель технологій повинен не лише володіти фаховими знаннями, а й бути здатним критично оцінювати інформацію, ефективно використовувати медіаресурси та формувати медіаграмотність учнів. У цьому контексті актуалізується проблема цілеспрямованого розвитку медіаграмотності здобувачів педагогічної освіти. У сучасних умовах цифровізації освіти формування медіаграмотності майбутніх фахівців стає пріоритетним завданням, що особливо посилюється під впливом повномасштабного вторгнення Росії в нашу державу, коли на педагога покладається відповідальність за використання достовірної та правдивої інформації у процесі організації освітнього процесу.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** В сучасних умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства освітній простір характеризується зростанням обсягів інформації, активізацією медіавпливів і поширенням маніпулятивних технологій, що об'єктивно зумовлює підвищені вимоги до професійної діяльності педагога.

З одного боку, сучасна школа потребує учителів із розвиненим критичним мисленням, сформованими медіакомпетентностями та здатністю забезпечувати інформаційну безпеку учасників освітнього процесу; з іншого – система професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти не повною мірою забезпечує цілеспрямоване й системне формування медіаграмотності як складової професійної компетентності педагога.

Медіаграмотність учителя в сучасних умовах постає як об'єктивна вимога часу й невід'ємний компонент його професійної діяльності, що актуалізує потребу в теоретичному обґрунтуванні та практичному забезпеченні її формування у процесі фахової підготовки майбутніх педагогів.

Водночас відсутність цілісної науково обґрунтованої моделі, визначених педагогічних умов і методичного забезпечення формування медіаграмотності зумовлює необхідність подальших наукових пошуків у цьому напрямі.

Теоретико-методологічні засади та проблеми формування елементів медіаграмотності розкрито у працях філософів і науковців, зокрема в дослідженнях В. Андрущенко, О. Дзьобаня, В. Кременя, В. Огнев'юка та ін. [1].

Водночас аналіз сучасних досліджень засвідчує, що питання формування медіаграмотності у процесі професійної підготовки майбутніх учителів технологій залишається недостатньо розробленим як у теоретичному, так і в практичному аспектах педагогічної науки.

Це створює науково-педагогічне протиріччя між зростаючими вимогами до майбутніх педагогів, які передбачають розвиток критичного мислення, медіакомпетентностей та здатності протидіяти маніпулятивним медіавпливам, і недостатнім рівнем теоретико-методичного забезпечення та практичної підготовки учителів технологій до ефективного використання медіаресурсів і цифрових технологій у освітньому процесі. Наслідком такого протиріччя можуть стати проблеми дистанційного навчання, зниження рівня освітніх досягнень учнів, а також підвищена вразливість освітнього процесу до дезінформації та маніпуляцій у медіапросторі.

Враховуючи зазначене протиріччя, актуальність дослідження обумовлюється необхідністю розроблення теоретико-методичних засад і практичних підходів до формування медіаграмотності майбутніх учителів технологій у процесі їх професійної підготовки у закладах вищої освіти.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов формування медіаграмотності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки, що передбачає розвиток критичного мислення, медіакомпетентностей та проектно-технологічної культури, а також визначення ефективних методів і стратегій інтеграції медіаосвітнього змісту у освітній процес.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Медіаграмотність майбутнього учителя технологій розглядається як інтегрована професійна якість, що охоплює знання про медіа, уміння критично аналізувати та створювати медіаконтент, а також ціннісне ставлення до інформації.

Медіаграмотність більшістю дослідників характеризується як результат медіаосвіти. Канадський теоретик медіаосвіти Крістофер Ворсноп визначає медіаграмотність як здатність до експериментування, інтерпретації / аналізу та створення медіатекстів. Американський науковець Роберт К'юбі вважає, що медіаграмотність – це здатність використовувати, аналізувати, оцінювати та передавати повідомлення в різних формах [5].

Ефективний розвиток цієї якості можливий за умови створення відповідних педагогічних умов у процесі професійної підготовки.

До основних педагогічних умов розвитку медіаграмотності майбутніх учителів технологій віднесено:

1. Інтеграцію медіаосвітнього змісту у фахову підготовку, що забезпечує системність формування медіаграмотності та її зв'язок із професійною діяльністю.

2. Індивідуалізацію навчання, яка передбачає врахування рівня цифрової підготовленості, медіадосвіду та мотивації студентів [2].

3. Використання цифрових платформ і онлайн-інструментів, що сприяють активізації навчальної

діяльності, розвитку критичного мислення та формуванню практичних медіаумінь.

Медіаграмотність, яка передбачає вміння критично оцінювати та аналізувати інформаційний контент з яким працює користувач, і комп'ютерна грамотність, яка охоплює технічні навички роботи з наявними цифровими пристроями, становлять основу цифрової грамотності. Саме їх поєднання забезпечує безпечну й результативну діяльність людини в сучасному інформаційному середовищі. Медіаграмотність формує здатність перевіряти достовірність відомостей і виявляти маніпулятивні впливи, тоді як комп'ютерна грамотність забезпечує впевнене користування програмним забезпеченням та інтернет-ресурсами.

Проте слід розрізняти різні види комп'ютерної грамотності:

а) Побутова комп'ютерна грамотність, тобто широке використання обчислювальної техніки в побуті: мікропроцесори, вбудовані в різні пристрої, автоматизація сфери обслуговування. Користувачем побутових комп'ютерів став практично кожен. Необхідна для цього "грамотність" полягає в придбанні практичних навичок поводження з побутовими пристроями нового типу.

б) Професійна комп'ютерна грамотність, а тому зміст професійної комп'ютерної грамотності є специфічним для кожної професії.

Комп'ютеризація суспільства означає підвищення вимог не тільки до масової "грамотності", але і до рівня кваліфікації наукових та інженерно-технічних кадрів.

в) Оволодіння комп'ютером як інтелектуальним засобом. Персональні комп'ютери та різного роду гаджети, смартфони стали для багатьох людей засобом, що забезпечує доступ до різноманітної інформації, створення текстів, зображень і звукових образів, особистих банків даних.

Формування необхідної для цього комп'ютерної грамотності полягає в тому, щоб перетворити наявний девайс у свого роду зовнішній орган мислення і пам'яті, яким можна вільно і ефективно користуватися при вирішенні широкого кола задач, як побутового, так і освітнього спрямування.

Перераховані види комп'ютерної грамотності не є взаємовиключними, вони тісно взаємопов'язані і частково перекриваються. Дійсно, хоча формування побутової комп'ютерної грамотності є досить важливим завданням, однак. Формування інтелектуальних умінь, що забезпечують ефективне застосування різного роду гаджетів, являє собою необхідну основу, як для подальшого професійного навчання, так і для загальної підготовки до життя в сучасному інформаційному суспільстві. Виділення комплексу цих умінь і визначення оптимальних умов їх розвитку – найбільш актуальні завдання психологічних досліджень медіаграмотності.

Перспективним представляється практичне застосування сучасних уявлень про закономірності розвитку довербальний форм значень. Дійсно, операціональні та предметні значення, мабуть, передують вербальним не тільки в онтогенезі, але і при освоєнні людиною будь-якої нової для неї предметної галузі, в тому числі і роботи з сучасними цифровими пристроями.

Зміст же самої комп'ютерної грамотності не вичерпується, зрозуміло, лише когнітивними складовими. Ефективне застосування ЦП в чомусь залежить від емоційного ставлення доних, особливостей саморегуляції, мотиваційної сфери та особистості користувача, сформованості спеціальних комунікативних навичок.

Таким чином, інформатизація освіти є вирішальним чинником досягнення основних цілей реформування освіти. Використання ІКТ впливає на зміст навчання, модернізує засоби, методи та форми організації навчального процесу, забезпечує високий науковий та методичний рівень викладання, індивідуальний підхід до навчання, стимулює тих, хто навчається, до самостійної роботи, підвищує ефективність, доступність та якість надання освітніх послуг.

Процеси європейської інтеграції, що охоплюють практично всі сфери нашого суспільства, мають відповідні прояви і в системі освіти. Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній і науковий простір Європи, що вимагає модернізації освітньої діяльності в контексті просвітницьких реформ Болонського процесу. Такі фундаментальні зміни спричинили до переосмислення наявної моделі методичної концепції педагогічної освіти загалом та формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій зокрема: у зв'язку з цим постає питання використання в освітньому процесі ОІС як "сукупності методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації, що розширює знання людей і розвиває їхні можливості щодо керування технічними і соціальними проблемами" [3]. Використання ОІС у професійній підготовці майбутніх учителів технологій забезпечує мотивацію навчально-пізнавальної діяльності, індивідуалізацію навчання, самостійність, поетапне формування професійних компетентностей та виокремлення відповідних педагогічних умов формування рівнів медіаграмотності.

З метою перевірки ефективності зазначених педагогічних умов було проведено педагогічний експеримент, у якому взяли участь студенти різних педагогічних напрямків/спеціальностей освітнього ступеня бакалавр та магістр.

Результати експерименту засвідчили позитивну динаміку рівнів сформованості медіаграмотності в експериментальній групі порівняно з контрольною.

Медіаграмотність майбутнього учителя технологій у дослідженні розглядається як інтегративна професійна якість, що поєднує мотиваційно-ціннісне ставлення до медіа, систему знань про медіа та здатність критично й творчо використовувати медіаінструменти в освітній діяльності.

У структурі медіаграмотності виокремлено три взаємопов'язані компоненти:

- мотиваційно-ціннісний, що відображає усвідомлення значущості медіа в професійній діяльності;

- когнітивний, який охоплює знання про медіа та принципи їх аналізу;

- діяльнісний, що передбачає практичні вміння створення та використання медіапродуктів.

На основі теоретичного аналізу та узагальнення педагогічного досвіду визначено такі педагогічні умови розвитку медіаграмотності майбутніх учителів технологій:

1. Формування позитивної мотивації до медіа-освітньої діяльності.

2. Інтеграція медіаосвітнього змісту в професійну підготовку.

3. Використання інтерактивних і проектно-орієнтованих методів навчання.

4. Створення медіаорієнтованого освітнього середовища.

5. Забезпечення педагогічного супроводу та рефлексивної діяльності студентів.

Експериментальне дослідження проводилося за участю студентів закладу вищої освіти педагогічних напрямків/спеціальностей та включало контрольну й експериментальну групи. На констатувальному етапі встановлено переважання середнього та низького рівнів сформованості медіаграмотності в обох групах.

Реалізація педагогічних умов у процесі формування експерименту забезпечила суттєву позитивну динаміку показників у студентів експериментальної групи. Частка студентів із високим рівнем медіаграмотності зросла з 10,7 % до 31,2 %, тоді як кількість студентів із низьким рівнем зменшилася з 41,8 % до 27,6 %. Статистична перевірка результатів підтвердила їх достовірність.

Програма визначає метод проектів як основний підхід до навчання в освітній галузі "Технологія", що зумовлено неможливістю розв'язання її освітніх завдань виключно традиційними методами навчання.

Засвоєння проектно-технологічної діяльності визначається способом взаємодії з навколишнім середовищем, що сприяє формуванню проектно-технологічної культури майбутніх фахівців. Таким чином, заняття з трудового навчання (технологій) створюють найбільш сприятливі умови для ефективного використання проектно-технологічних методів і розвитку проектно-технологічної діяльності,

що забезпечує формування ключових компетентностей, необхідних у сучасному освітньому процесі [4].

Застосування методу проектів у навчанні технологій створює оптимальні умови для розвитку проектно-технологічної культури майбутніх педагогів та формування ключових компетентностей, необхідних у сучасному освітньому процесі. Таким чином, системне формування медіаграмотності та проектно-технологічних компетентностей майбутніх учителів технологій є необхідною складовою професійної підготовки і потребує подальшого теоретико-методичного забезпечення.

**Висновки:** Результати дослідження підтверджують, що цілеспрямоване впровадження педагогічних умов розвитку медіаграмотності майбутніх учителів технологій сприяє підвищенню рівня їхньої професійної підготовки. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням методичних рекомендацій щодо використання адаптивних цифрових технологій у підготовці педагогів.

Формування медіаграмотності майбутніх учителів технологій є актуальним завданням сучасної педагогічної підготовки, зумовленим цифровізацією освіти та зростанням ролі медіа у професійній діяльності педагога. Медіаграмотність розглядається як інтегративна професійна якість, що поєднує мотиваційно-ціннісний, когнітивний та діяльнісний компоненти, включає знання про медіа, вміння критично аналізувати та створювати медіаконтент, а також відповідальне ставлення до інформації.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що система підготовки майбутніх учителів технологій не забезпечує цілеспрямоване і системне формування цієї компетентності, що створює протиріччя між потребами сучасної школи та існуючими методами навчання. Педагогічний експеримент підтвердив ефективність розроблених педагогічних умов, серед яких інтеграція медіаосвітнього змісту у фахову підготовку, використання проектно-орієнтованих та інтерактивних методів, цифрових платформ і педагогічного супроводу студентів, що забезпечило суттєве підвищення рівня медіаграмотності в експериментальній групі. На сьогодні враховуючи зміни у суспільстві, викликані війною та пришвидшеним етапом розвитку електронних пристроїв, зумовлює потребу у майбутніх професійних кадрах нового покоління – фахівцях, які не лише володіють ґрунтовними професійними знаннями, а й здатні активно впроваджувати процеси інформатизації та цифрової трансформації в систему освіти та володіють належними компетентностями медіаграмотності. Їхня діяльність має ґрунтуватися на поєднанні традиційних педагогічних підходів із новітніми інформаційно-комунікаційними технологіями.

Стратегічним завданням закладів вищої освіти є приведення змісту професійної підготовки у від-

**ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ КРИЗЬ ПРИЗМУ РОЗВИТКУ  
МЕДІАГРАМОТНОСТІ**

повідність до вимог інформаційно-технологічного суспільства. Це передбачає оновлення освітніх програм, впровадження інноваційних педагогічних технологій та створення сучасного цифрового освітнього середовища, що особливо тяжко в сучасних умовах війни.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Андрущенко В.П. Просвітницька одісея розуму. Київ : Знання України. 2025. 524 с.
2. Биков В.Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. 188 Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку : матеріали методологічного семінару НАПН України 4 квітня 2019 р. Київ : НАПНУ, 2019. С. 20–26.
3. Спирін О.М., Вакалюк Т.А., Олексюк В.П., Іванова С.М., Мінтій І.С., Кільченко А.В. Модель використання інформаційно-цифрових технологій для оцінювання результативності педагогічних досліджень. *Електронне наукове фахове видання "Відкрите освітнє e-середовище сучасного університету"*, № 14, 2023. С. 50–62.
4. Тхоржевський Д.О. Виховання національної самосвідомості учнів – невідкладне завдання загальноосвітньої школи. *Шлях освіти*. 2003. № 2. С. 28–33.
5. Шейбе С., Рогоу Ф. Медіаграмотність: Підручник для вчителів. Перекл. з англ. С.Дьома; за загал. ред. В.Ф Іванова, О.В. Волошенюк. Київ: Центр Вільної Преси, Академія Української Преси. 2017. С. 23–24.

**REFERENCES**

1. Andrushchenko, V.P. (2025). *Prosvitnytska odisseia*

rozumu [The Educational Odyssey of the Mind]. Kyiv, 524 p. [in Ukrainian].

2. Bykov, V. (2019). *Tsyfrova transformatsiia suspilstva i rozvytok kompiuterno-tekhnolohichnoi platformy osvity i nauky Ukrainy* [Digital transformation of society and development of the computer-technological platform of education and science of Ukraine]. 188 Information and digital educational space of Ukraine: transformation processes and development prospects: materials of the methodological seminar of the National Academy of Sciences of Ukraine on April 4, 2019. Kyiv, pp. 20–26. [in Ukrainian].

3. Spirin, O.M., Vakalyuk, T.A., Oleksiuk, V.P., Ivanova, S.M., Mintii, I.S. & Kilchenko, A.V. (2025). Model vykorystannia informatsiino-tyfrovyykh tekhnolohii dlia otsiniuvannia rezultatyvnosti pedahohichnykh doslidzhen [Model of using information and digital technologies for assessing the effectiveness of pedagogical research]. *Electronic scientific professional publication "Open educational e-environment of a modern university"*, No. 14, pp. 50–62. [in Ukrainian].

4. Thorzhevsky, D.O. (2003). Vychovannia natsionalnoi samosvidomosti uchniv – nevidkladne zavdannya zahalno-osvitnoi shkoly [The education of national self-awareness of students is an urgent task of a comprehensive school]. *The path of education*. No. 2. pp. 28–33. [in Ukrainian].

5. Scheibe, S. & Rogow, F. (2017). *Mediagramotnist [Media Literacy]. A Textbook for Teachers*. Translated from English by S. Dyoma; General editors V.F. Ivanova, O.V. Volosheniuk. Kyiv: Center for Free Press, Academy of the Ukrainian Press. pp. 23–24. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 04.02.2026

Прийнято до друку: 20.03.2026

Опубліковано: 14.04.2026



*"Здобувати знання – значить відкривати у собі людину".*

*Іван Франко  
видатний український поет*

*"Освіта має бути не лише знанням, а й вихованням волі та характеру".*

*Тригорій Ващенко  
український педагог, науковець*

*"Справжнє навчання починається з подиву".*

*Аристотель  
давньогрецький філософ*

*"Знання без практики – порожнє, практика без знання – сліпа".*

*Конфуцій  
давньокитайський філософ*

*"Не книга навчає, а думка, що народжується під час її читання".*

*Джон Лок  
англійський філософ*



УДК 37.091.39:51

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351041>

**Ольга Кутняк**, кандидат фізико-математичних наук,  
доцент кафедри математики та економіки  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3007-0662>  
**Денис Федорович**, аспірант  
кафедри математики та економіки  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8037-9274>

### ЕЛЕМЕНТИ ГЕЙМІФІКАЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИФЕРЕНЦІАЛЬНОГО ТА ІНТЕГРАЛЬНОГО ЧИСЛЕННЯ У КУРСІ МАТЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ

У статті розглянуто особливості застосування елементів гейміфікації в курсі математичного аналізу з метою активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку обчислювальних навичок та формування стійкої мотивації. Проаналізовано можливі негативні впливи гейміфікації та обґрунтовано доцільність їх урахування як необхідної умови підвищення ефективності впровадження гейміфікованих підходів у навчання. Описано конкретні приклади використання елементів гейміфікації та розроблено гейміфіковане завдання “Математична дуель” з використанням цифрових інструментів.

**Ключові слова:** освітній процес; гейміфікація; диференціальне числення; інтегральне числення; математичний аналіз.

**Табл. 1. Літ. 14.**

**Olha Kutnyak**, Ph.D. (Physical and Mathematical Sciences),  
Associate Professor of the Mathematics and Economics Department,  
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3007-0662>  
**Denys Fedorovych**, Postgraduate Student of the  
Mathematics and Economics Department,  
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8037-9274>

### ELEMENTS OF GAMIFICATION IN THE STUDY OF DIFFERENTIAL AND INTEGRAL CALCULUS IN THE COURSE OF MATHEMATICAL ANALYSIS

The study of Mathematical Analysis in higher education institutions is a fundamental challenge for students, as it involves a high level of abstraction and a change in logical approach compared to school Mathematics. The correct application of gamification in studying this course can serve as a powerful tool for increasing the effectiveness of student learning. By gamification, we mean the use of game design elements in non-game contexts (for example, in education). Gamification uses game elements such as points, achievements, levels, and rewards.

The article explores the didactic potential of gamification elements in the study of differential and integral calculus in the course of Mathematical Analysis. The possible negative impacts (irrelevance, possibility of excessive emphasis on competition, reduction of intrinsic motivation, difficulties in proper implementation, oversimplification of complex topics, uniformity of gamified tasks, psychological pressure in case of incorrect answer, etc.) are described to improve the learning effectiveness. The main difficulties in studying differential and integral calculus in the course of Mathematical Analysis, such as understanding the concept of the limit, the transition from algorithms to concepts, the technical difficulties of integration, understanding the connection between geometry and analysis, and difficulties in solving applied problems, are highlighted. Taking into account the possible negative impacts of implementing gamification, the examples of its elements, such as training missions, points and experience systems, integral quests, quests, and quick battles using the digital tools, mathematical duels have been developed (a gamified task using the interactive platform LearningApps was created).

**Keywords:** educational process; gamification; differential calculus; integral calculus; mathematical analysis.

**П**остановка проблеми. У контексті цифровізації освіти та орієнтації на студентоцентроване навчання актуалізується пошук інноваційних педагогічних технологій, здатних підвищити пізнавальну активність і зацікавленість студентів. Одним із таких підходів є гейміфікація освітнього процесу, яка передбачає

використання ігрових елементів і механік з метою підсилення мотиваційного компоненту. Гейміфікація може також породжувати й негативні ефекти, зазвичай невідомі дизайнерам та розробникам, оскільки поточним дослідженням бракує критичної точки зору, яка б досліджувала неавтономні наслідки ігрового дизайну [6].

Поняття *гра* та *гейміфікація* тісно пов'язані, однак це не одне й те саме, їхній зв'язок полягає у використанні ігрових механік для мотивації та залучення людей. *Гра* – це система, в якій гравці задіяні у вирішенні штучного конфлікту, що визначається правилами та має вираження у кількісному результаті. Ігрові елементи інтегруються до реальних ситуацій для мотивації конкретних форм поведінки у заданих умовах [2; 13]. За означення терміну *гейміфікація* ми використовуємо оригінальну концепцію, запропоновану у роботі С. Детердінга та ін. [7]: *використання елементів ігрового дизайну в неігрових контекстах* (наприклад, у навчанні).

Вивчення математичного аналізу у закладах вищої освіти є фундаментальним викликом для студентів, оскільки передбачає високий рівень абстракції та зміну логічного підходу у порівнянні зі шкільною математикою. З похідною та інтегралами студенти ознайомлюються ще у курсі алгебри та початків аналізу в закладах загальної середньої освіти. Однак перехід до більш глибокого вивчення даних понять в університетському курсі викликає суттєві труднощі при засвоєнні теоретичного та практичного матеріалів. Коректне застосування гейміфікації при вивченні цього курсу якраз може слугувати потужним інструментом задля підвищення ефективності та результативності навчання студентів.

**Аналіз актуальних досліджень.** Гейміфікація використовує такі елементи ігрового процесу, як бали, досягнення, рівні та нагороди, щоб створити стимули для навчання. У статті Л. Побригасової та О. Наливайко зазначено, що це сприяє розвитку таких навичок як співпраця, критичне мислення, розв'язання проблем, комунікація та творчість. У цій роботі наведено огляд досліджень, які вказують на переваги впровадження гейміфікації в освітній процес, зокрема, у праці Дж. Макгонігела [10] підкреслено, що ігри виступають досить продуктивною діяльністю, а у роботі К. Каппа [9] зазначається, що ігрове мислення та ігрова механіка є досить ефективними засобами навчання.

Переважає кількість наукових публікацій виділяє переваги гейміфікації в освітньому процесі, серед яких у загальному можна перелічити наступні [11]: *збільшення залученості та мотивації учнів, студентів; розширений досвід навчання; індивідуальні траєкторії навчання; негайний зворотний зв'язок; дозволяє здобувачам освіти бачити реальне застосування на практиці.*

У науковій літературі висловлюються також і думки щодо обережності застосування гейміфікації та критеріїв її ефективності. Наприклад, у статті [1] автор К. Бугайчук підкреслює, що активне використання бейджів і лідербордів на заняттях з дорослими майже завжди сильно загострює конкуренцію, а

ігрові механіки типу PBL (Points, Badges, Levels) працюють короткостроково.

У роботі [5] вказано, що недоліки гейміфікації полягають у нерозумінні цілей і завдань, та невмінні впроваджувати ігрові механіки. Розробники приділяють увагу зовнішнім деталям (бали, нагороди, рівні, лідерборди), однак насамперед першорядними критеріями є мотивація користувача до дії й досягнення певної мети.

У статті [8] дослідників А. Домінгеца та ін. описано експеримент, який полягав у створенні плагіну гейміфікації для платформи електронного навчання та його використанні в університетському курсі, збираючи при цьому кількісні та якісні дані. Було встановлено, що студенти, які пройшли гейміфікований досвід, отримали кращі бали за практичні завдання та кращий загальний бал, однак ці студенти погано виконували письмові завдання та менше брали участь в аудиторній діяльності, хоча їхня початкова мотивація була вищою.

У роботі [6] автори застосували картографічний метод дослідження для виявлення негативних ефектів гейміфікації на системи освіти/навчання. Було встановлено, що якраз саме *нагороди, таблиці лідерів, змагання та бали – це ті елементи ігрового дизайну, які найчастіше спричиняють негативні наслідки.*

Аналіз та урахування таких негативних аспектів необхідні для усвідомленого та педагогічно виваженого упровадження гейміфікації в освітній процес.

Стаття О. Кутняк [4] доповнює дослідження з цифровізації математичної освіти, у якій проаналізовано функціональність тестових онлайн платформ, за допомогою яких тестування (наприклад, у Kahoot!) стає елементом гейміфікованого змагання.

У роботі [4] автори Е. Рінкон-Флорес та ін. представляють досвід упровадження гейміфікації безпосередньо у курс математичного аналізу. Автори інтегрують систему ігрових елементів (бали, рівні, зворотний зв'язок) у навчальний процес та поєднують її з формувальним оцінюванням. Результати дослідження засвідчують зростання навчальної активності студентів, підвищення мотивації та позитивну динаміку навчальних досягнень. Підкреслюється, що ефективність гейміфікації залежить від її методично обґрунтованого використання, а не від формального додавання ігрових компонентів.

У статті [11] науковці А. Мелгар та ін. розглядають гейміфікацію як інноваційний підхід до навчання університетської математики з позиції студентського сприйняття. На основі емпіричних даних автори встановлюють, що гейміфіковані елементи позитивно впливають на мотивацію, знижують рівень тривожності та сприяють більш активному залученню студентів до навчального процесу. Хоча дослідження не фокусується виключно на математичному аналізі, отримані результати підтвер-

джують доцільність використання гейміфікації при вивченні абстрактних математичних тем.

Аналіз наукових джерел свідчить, що питання гейміфікації достатньо широко досліджується у загальнопедагогічному та шкільному математичному контекстах, однак проблема її методично обґрунтованого застосування саме у курсі математичного аналізу залишається недостатньо висвітленою.

**Метою статті** є дослідження дидактичних можливостей елементів гейміфікації при вивченні диференціального та інтегрального числення у курсі математичного аналізу, визначенні можливих негативних впливів їх застосування задля підвищення результативності навчання та розробці з урахуванням цих недоліків прикладів ігрових завдань, зокрема, і з використанням цифрових технологій.

**Виклад основного матеріалу.** Як уже зазначалося вище, впровадження гейміфікації в освітній процес має на меті зробити його більш інтерактивним, динамічним та ефективнішим. Провівши аналіз наукових публікацій, наведемо можливі негативні впливи її застосування, щоб *запобігти формалізації навчання* та адаптувати гейміфікаційні механіки до освітніх цілей: *нерелевантність* (невідповідність гейміфікованих завдань до потреб студентів та цілей і завдань навчання); *можливість надмірного акцентування на конкуренції; ризик зниження внутрішньої мотивації* (застосування гейміфікації може знизити внутрішню мотивацію, якщо надто акцентувати увагу на балах та відзнаках. Студенти у такому випадку можуть більше зосереджуватися на винагородах, ніж на отриманні якісних результатів навчання); *погіршення продуктивності* (зниження мотивації, зацікавленості темою, відсутність чітких цілей можуть приводити до зниження продуктивності); *труднощі в належній реалізації; надмірне спрощення складних тем* (зосереджуючись на ігрових елементах, є ризики, що отримані знання та навички будуть поверхневими. Потрібно знайти баланс, при якому застосування гейміфікації приводить до оптимальних результатів, при цьому не порушуючи академічну глибину матеріалу); *питання доступності до цифрових ресурсів; однотипність гейміфікованих завдань; психологічний тиск у разі неправильної відповіді та наявність булінгу серед студентів, які не очолюють рейтинги; недотримання академічної доброчесності при проходженні гейміфікованих завдань*.

Тепер виділимо основні труднощі при вивченні диференціального та інтегрального числення у курсі математичного аналізу є:

1. Розуміння концепції границі. Це “фундамент”, на якому тримається математичний аналіз. Складнощі виникають з формальним визначенням границі функції (означення на мові “ $\epsilon$ - $\delta$ ”), яке вимагає специфічного логічного мислення.

2. Перехід від алгоритмів до концепцій. У школі

математика часто зводиться до підстановки чисел у формули. У закладах вищої освіти диференціал та інтеграл потребують розуміння суті цих понять: *диференціал* – як миттєва швидкість зміни; *інтеграл* – як сумування нескінченно малих частин.

3. Технічні складнощі інтегрування. На відміну від диференціювання, де існують чіткі правила для будь-якої функції, інтегрування – це часто “мистецтво”. Труднощі виникають при виборі правильного методу (заміна змінної, інтегрування частинами), застосуванні спеціалізованих методів при інтегруванні раціональних (при помилках у розкладанні дроби на суму простих дроби) та ірраціональних функцій, роботі з тригонометричними підстановками, обчисленням невласних інтегралів.

4. Зв'язок між геометрією та аналізом. Студентам буває важко візуалізувати похідну як тангенс кута нахилу дотичної або визначений інтеграл як площу під кривою, особливо коли функції стають складнішими. Для візуалізації цих процесів корисно використовувати GeoGebra, що дозволяє будувати динамічні графіки.

5. Прикладне застосування. Труднощі виникають при розв'язанні текстових задач, де потрібно самостійно скласти функцію та знайти її екстремуми.

У таблиці 1 наведемо деякі приклади впровадження елементів гейміфікації при вивченні диференціального та інтегрального числення, беручи до уваги врахування можливих недоліків її застосування.

Очевидно, що при виконанні гейміфікованих завдань у студентів можуть траплятися помилки. При проходженні математичних дуелей, особливо з використанням цифрових технологій, вважаємо, що зроблені помилки мають означати втрачену спробу, однак при розв'язанні більш складних задач доцільно надати можливість повторної спроби з аналізом помилки для досягнення такого методичного ефекту, як формування рефлексії.

Також за бажанням викладача та з урахуванням міжособистісної комунікації між студентами для підтримки їхньої внутрішньої мотивації можна проводити нагородження бейджами (наприклад, “**Майстер похідних**” та “**Майстер інтегралів**” – по 10 правильно розв'язаних завдань; “**Аналітик**” – розв'язання складної прикладної задачі без підказок). Для уникнення зниження мотивації студентів застосування лідербордів (таблиці досягнень) є не обов'язковим.

За допомогою інтерактивної платформи *LearningApps.org* нами було розроблено гру “**Математична дуель**” типу “**Перегони**” для студентів педагогічних університетів з розділу “**Похідна та її застосування**”, у якій викладач може передбачити гру між двома студентами або між двома командами (до 6-ти учасників). У разі невірної відповіді сервіс одразу показує вірну, тобто відбувається миттєва корекція. За необхідності посилення кон-

**ЕЛЕМЕНТИ ГЕЙМІФІКАЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИФЕРЕНЦІАЛЬНОГО ТА ІНТЕГРАЛЬНОГО ЧИСЛЕННЯ У КУРСІ МАТЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ**

курентної складової навчальної гри може бути передбачена опція нарахування балів виключно тому учаснику (або команді), який першим надає правильну відповідь. Гру розміщено за посиланням <https://learningapps.org/display?v=pxvhn9vpn26>.

Зазначене гейміфіковане завдання може бути використане як інструмент діагностики рівня сформованості знань студентів, а також для здійснення поточного або підсумкового контролю знань з відповідної теми.

*Таблиця 1*

**Приклади елементів гейміфікації при вивченні диференціального та інтегрального числення у курсі математичного аналізу**

<i>Навчальні місії</i>		
<p><b>Місія “Оптимізатор”</b>  <i>Завдання:</i> студенту пропонується прикладна задача, наприклад, на знаходження максимальної площі фігури (максимізація площі).  <i>Етапи місії:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Побудувати функцію знаходження площі;</li> <li>2. Знайти похідну;</li> <li>3. Визначити критичні точки;</li> <li>4. Зробити висновок.</li> </ol> <p>Кожен етап = окремі бали.</p>		<p><b>Методичний ефект:</b> розвиток логічної послідовності розв’язання.</p>
<i>Система балів і досвіду</i>		
<b>Дія студента</b>	<b>Нагорода</b>	<p><b>Методичний ефект:</b> стимулювання активності та співпраці.</p>
Правильно обчислена похідна / інтеграл	+5 Б	
Розв’язання задачі з поясненням	+10 Б	
Допомога іншому студенту	+3 Б	
Отримані бали конвертуються в <i>бонусні бали до запланованих викладачем видів контролю.</i>		
<i>Математичні дуелі</i>		
<p>Математичні дуелі можна проводити наприклад у таких форматах: <i>двоє студентів або дві команди.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Завдання:</i> знайти похідну / інтеграл за обмежений час.</li> <li>• Дозволено 1 “підказку” (таблиці формул).</li> </ul> <p>Математичні дуелі можна проводити на <i>швидкість</i> та <i>правильність</i>.</p>		<p><b>Методичний ефект:</b> тренування навичок, концентрація уваги.</p>
<i>Квести з інтегралів</i>		
<p><i>Завдання: “Знайди площу”</i>                      Кожен правильно знайдений інтеграл дає <i>частину карти</i>. Зібравши всі частини, студент отримує фінальне завдання.  <i>Приклад завдань:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• обчислення площі фігури;</li> <li>• застосування фізичного змісту інтеграла;</li> <li>• знаходження середнього значення функції.</li> </ul>		<p><b>Методичний ефект:</b> формування цілісного бачення теми.</p>
<i>Квести та швидкі батли з використанням цифрових інструментів</i>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Kahoot / Quizizz / LearningApps</b> тощо – швидкі математичні батли;</li> <li>• <b>GeoGebra</b> – візуальні квести.</li> </ul>		<p><b>Методичний ефект:</b> миттєвий зворотний зв’язок, динамічна візуалізація абстракцій, розвиток цифрової компетентності студентів</p>

**Висновки.** Застосування елементів гейміфікації у процесі вивчення математичного аналізу може виступати ефективним засобом підвищення мотивації та активізації пізнавальної діяльності студентів за умови їх методично виваженого впрова-

дження. Аналіз негативних впливів гейміфікації на освітній процес засвідчив, що неконтрольоване або формальне застосування ігрових елементів може призводити до зниження глибини розуміння математичних понять, переважання зовнішньої мо-

тивації над внутрішньою та відволікання від суті навчального матеріалу. У статті наведено приклади елементів гейміфікації під час вивчення диференціального та інтегрального числення, а також розроблена математична дуель з використанням цифрових інструментів, які демонструють можливості їх використання як допоміжного дидактичного засобу для формування обчислювальних умінь, розвитку аналітичного мислення та комунікативних навичок студентів. Чітке визначення педагогічних цілей її застосування сприятиме підвищенню ефективності навчання з математичного аналізу та можуть слугувати основою для подальших методичних досліджень у цьому напрямі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бугайчук К.Л. Гейміфікація у навчанні: сутність, переваги, недоліки. Дистанційна освіта України 2015: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 19–20 листопада 2015 р.). Харків: ХАДІ. 2015. С. 39–43. URL: <https://dspace.univd.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ca164dcf-553f-479b-ac3d-0813da7e3183/content>
2. Петренко Л.П. Застосування гейміфікації у навчанні. URL: <https://naurok.com.ua/stattya-zastosuvannya-geymifikaci-u-navchanni-141251.html>
3. Побригзаєва В.Г., Наливайко О.О. Гейміфікація навчання у початкових класах в умовах дистанційного навчання. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2024. № 16. С. 134–149.
4. Кутняк О.А. Організація контролю з математики в освітньому процесі середньої школи засобами тестових онлайн платформ. *Молодь і ринок*. 2025. № 1 (233). С. 147–151.
5. Макаревич О.О. Гейміфікація як невід’ємний чинник підвищення ефективності елементів дистанційного навчання. *Young Scientist*. № 2 (17). 2015. С. 275–278.
6. Almeida C., Kalinowski M., Uchôa A., Feijó, B. Negative effects of gamification in education software: Systematic mapping and practitioner perception. *Information and Software Technology*. 2023. Vol. 156 (5): 107142. URL: [https://www.researchgate.net/publication/366574036\\_Negative\\_effects\\_of\\_gamification\\_in\\_education\\_software\\_Systematic\\_mapping\\_and\\_practitioner\\_perceptions](https://www.researchgate.net/publication/366574036_Negative_effects_of_gamification_in_education_software_Systematic_mapping_and_practitioner_perceptions)
7. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future MediaEnvironments, ACM, 2011. pp. 9–15.
8. Domínguez A., Saenz-de-Navarrete J., de-Marcos L., Fernández-Sanz L., Pagés C., Martínez-Herráiz J.-J. Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*. 2013. V. 63. pp. 380–392.
9. Kapp K. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. John Wiley & Sons, 2012. 338 p.
10. McGonigal J. Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world. URL: [https://hci.stanford.edu/courses/cs047n/readings/Reality\\_is\\_Broken.pdf](https://hci.stanford.edu/courses/cs047n/readings/Reality_is_Broken.pdf)
11. Melgar Á.S., Luy-Montejo C.A. and others. Gamification in the Study of Mathematics by University Students. *International Journal of Early Childhood Special Education*. 2021. Vol. 13 (2). pp. 444–454.

12. Salen K., Zimmerman E. Rules of Play: Game Design Fundamentals. Cambridge: MIT Press, 2003. 688 p.

13. Swain E. All you need to know about gamification in education. URL: <https://www.lingio.com/blog/gamification-in-education>

14. Rincón-Flores E., Gallardo K., de la Fuente J. Strengthening an Educational Innovation Strategy: Processes to Improve Gamification in Calculus Course through Performance Assessment and Meta-evaluation. *International Electronic Journal of Mathematics Education*. 2018. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1227472.pdf>

#### REFERENCES

1. Buhachuk, K.L. (2015). Heimifikatsiia u navchanni: sutnist, perevahy, nedoliky [Gamification in education: essence, advantages, disadvantages]. *Dystantsiina osvita Ukrainy 2015: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (m. Kharkiv, 19-20 lystopada 2015 r.). – “Distance Education in Ukraine 2015: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference Kharkiv, November 19-20, 2015). Kharkiv, pp. 39–43. Available at: <https://dspace.univd.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ca164dcf-553f-479b-ac3d-0813da7e3183/content> [in Ukrainian].
2. Petrenko, L.P. Zastosuvannya heimifikatsii u navchanni [Application of gamification in learning]. Available at: <https://naurok.com.ua/stattya-zastosuvannya-geymifikaci-u-navchanni-141251.html> [in Ukrainian].
3. Pobryzghaieva, V.H. & Nalyvaiko, O.O. (2024). Heimifikatsiia navchannia u pochatkovykh klasakh v umovakh dystantsiinoho navchannia [Gamification of learning in primary grades in distance learning environments]. “Open educational e-environment of a modern university”. No. 16. pp. 134–149. [in Ukrainian].
4. Kutnyak, O.A. (2025). Orhanizatsiia kontroliu z matematyky v osvithnomu protsesi serednoi shkoly zasobamy testovykh onlain platform [Organization of control of Mathematics in the educational process of secondary schools using online test platforms]. *Youth & market*. No. 1 (233). pp. 147–151. [in Ukrainian].
5. Makarevych, O.O. (2015). Heimifikatsiia yak nevidiemnyi chynnyk pidvyschennia efektyvnosti elementiv dystantsiinoho navchannia [Gamification as an integral factor in increasing the effectiveness of distance learning elements]. *Young Scientist*. No. 2 (17). pp. 275–278. [in Ukrainian].
6. Almeida, C., Kalinowski, M., Uchôa, A., Feijó, B. (2023). Negative effects of gamification in education software: Systematic mapping and practitioner perception. *Information and Software Technology*. Vol. 156 (5): 107142. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/366574036\\_Negative\\_effects\\_of\\_gamification\\_in\\_education\\_software\\_Systematic\\_mapping\\_and\\_practitioner\\_perceptions](https://www.researchgate.net/publication/366574036_Negative_effects_of_gamification_in_education_software_Systematic_mapping_and_practitioner_perceptions) [in English].
7. Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future MediaEnvironments, ACM, pp. 9–15. [in English].
8. Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., de-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., Martínez-Herráiz, J.-J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*. Vol. 63. pp. 380–392. [in English].
9. Kapp, K. (2012). The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training

## КОНЦЕПЦІЯ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTI МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

and education. John Wiley & Sons, 338 p. [in English].

10. McGonigal J. Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world. Available at: [https://hci.stanford.edu/courses/cs047n/readings/Reality\\_is\\_Broken.pdf](https://hci.stanford.edu/courses/cs047n/readings/Reality_is_Broken.pdf) [in English].

11. Melgar, A.S., Luy-Montejo, C.A. and others. (2021). Gamification in the Study of Mathematics by University Students. *International Journal of Early Childhood Special Education*. Vol. 13 (2). pp. 444–454. [in English].

12. Salen, K. & Zimmerman, E. (2003). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge: MIT Press, 688 p. [in English].

13. Swain, E. All you need to know about gamification in education. Available at: <https://www.lingio.com/blog/gamification-in-education> [in English].

14. Rincón-Flores, E., Gallardo, K., de la Fuente, J. (2018). Strengthening an Educational Innovation Strategy: Processes to Improve Gamification in Calculus Course through Performance Assessment and Meta-evaluation. *International Electronic Journal of Mathematics Education*. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1227472.pdf>

Стаття надійшла до редакції: 29.01.2026

Прийнято до друку: 20.03.2026

Опубліковано: 14.04.2026

УДК 377:[364-43+316.4-051]

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.353440>

**Олена Василенко**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету, докторант Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4935-0258>

## КОНЦЕПЦІЯ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTI МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті обґрунтовано авторську концепцію формування професійної спрямованості майбутніх фахівців соціономічного профілю як цілісну педагогічну систему. На основі систематизації наукової літератури розкрито структурні компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-знанцевий, діяльнісно-практичний емоційно-рефлексивний) професійної спрямованості та визначено методологічні підходи й спектр педагогічних умов її становлення у процесі неперервної професійної підготовки (бакалаврат – магістратура). Доведено, що інтеграція ціннісно-смыслового, діяльнісного та рефлексивного вимірів освітнього процесу підвищує ефективність професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників та психологів.

**Ключові слова:** професійна спрямованість; майбутні соціальні працівники та психологи; педагогічна концепція; методологічні підходи; неперервна професійна підготовка; педагогічні умови; професійна ідентичність.

**Літ. 9.**

**Olena Vasylenko, Ph.D. (Pedagogy)**, Associate Professor of the Social Work and Social Pedagogy Department, Khmelnytskyi National University, Doctoral Student, Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4935-0258>

## CONCEPT AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIOECONOMIC PROFILE IN THE PROCESS OF CONTINUOUS PROFESSIONAL TRAINING

The article substantiates the author's concept of forming professional orientation of future specialists of socioeconomic profile in the process of continuous professional training. Professional orientation is interpreted as a complex integrative personal formation that determines the value-based, motivational, cognitive, and behavioral vector of professional development in the "human-human" sphere. In contemporary Ukrainian society, characterized by social transformations, crisis challenges, and increased demands for psychological and social services, the issue of purposeful formation of professional orientation acquires strategic significance. The study proceeds from the assumption that professional competence alone does not guarantee readiness for socially responsible professional activity if it is not supported by a stable professional orientation grounded in humanistic values and professional identity.

The methodological framework of the concept is based on systemic, personality-oriented, activity-based, and competence approaches, which together provide a holistic vision of professional training as a pedagogically designed process. The structure of professional orientation is revealed through motivational-value, cognitive, activity-based, reflective, and regulatory components that interact within the pedagogical system of higher education institutions. Particular attention is paid to the

## КОНЦЕПЦІЯ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

*continuity of professional development between bachelor's and master's levels and to the strengthening of the student's subject position in the educational environment.*

*The novelty of the study lies in substantiating pedagogical conditions that ensure the integrity and stability of professional orientation formation: axiological enrichment of educational content, integration of theoretical and practical training, systematic reflective support, and implementation of interactive learning technologies. These conditions are theoretically grounded and correlated with the internal logic of the pedagogical system of professional training. The practical significance of the results is related to the possibility of implementing the proposed concept in educational and professional programs in Psychology and Social Work, which contributes to improving the quality of professional training and enhancing graduates' readiness for ethically responsible and socially meaningful activity.*

**Keywords:** professional orientation; future social workers and psychologists; pedagogical concept; methodological approaches; continuous professional training; pedagogical conditions; professional identity.

**Постановка проблеми.** Професійна підготовка майбутніх психологів і соціальних працівників здійснюється в умовах постійного зростання соціальної напруженості, трансформації ринку праці та підвищення вимог до якості надання соціальних і психологічних послуг. У сучасному українському суспільстві фахівці соціономічного профілю виконують доволі великий спектр функцій, які безпосередньо пов'язані з підтримкою людини в кризових ситуаціях, соціальною інтеграцією, психологічною допомогою, відновленням ресурсів особистості. За таких умов професійна підготовка не може обмежуватися формуванням фахових компетентностей у вузькому розумінні; вона має забезпечувати становлення професійної спрямованості як внутрішньо прийнятої позиції майбутнього фахівця.

Аналіз освітньої практики засвідчує, що професійна спрямованість часто формується стихійно, як побічний результат навчання, а не як спеціально спроектований педагогічний процес. Це призводить до фрагментарності професійного становлення, нестійкості мотивації, формального ставлення до практичної підготовки і як результат – небажання працювати за обраним фахом. Отже, з огляду на дані факти, виникає нагальна потреба у розробці педагогічної концепції, яка б узгоджувалася із структурою професійної спрямованості, охоплювала б методологічні підходи та базувалася на педагогічних умовах її цілеспрямованого формування.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** У психолого-педагогічному дискурсі професійна спрямованість найчастіше трактується як інтегративне особистісне утворення, що охоплює систему потреб, інтересів, установок, ідеалів і переконань, які задають вектор професійного розвитку та визначають готовність до майбутньої діяльності. У межах теоретичного узагальнення підкреслюється дефіцит фундаментальних робіт, де професійна спрямованість розкривалася б як цілісна категорія саме для фахівців соціономічного профілю. Цей факт пов'язуємо, насамперед, з тим, що наукові поняття “спрямованість” і “професійна спрямованість” часто використовуються як складові ширших психологічних, соціологічних або педагогічних моделей особистісного становлення. У психологічних

дослідженнях професійна спрямованість пов'язується із системою домінуючих мотивів, цінностей та переконань, які задають смислову основу діяльності. До прикладу, у ході вивчення означеного питання було встановлено, що у зарубіжних напрацюваннях [1] наголошується на тому, що саме внутрішньо прийняті професійні смисли забезпечують стійкість та усвідомленість професійної поведінки в умовах невизначеності та емоційного навантаження.

Підходи вітчизняних авторів дозволяють окреслити смислові акценти явища професійної спрямованості. Зокрема, професійна спрямованість майбутніх фахівців соціономічного профілю пов'язується з формуванням соціальних цінностей, розвитком наукового світогляду та готовністю продуктивно діяти у професійно значущих ситуаціях; наголошується на ролі свідомих домінуючих мотивів як “ядра” професійної поведінки; підкреслюється значення позитивного ставлення до роботи у соціальній сфері як підстави для прийняття професійної ролі. Такі підходи задають певні рамки для розуміння професійної спрямованості що базується на поєднанні смислового, мотиваційного та діяльнісного вимірів, однак вони потребують подальшої систематизації через ґрунтовний аналіз педагогічних механізмів формування в освітньому середовищі ЗВО.

У межах підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій проблема професійної спрямованості набуває особливої ваги. Соціальна робота та психологія належать до сфер, де діяльність безпосередньо пов'язана з людськими переживаннями, кризами та складними соціальними ситуаціями. Дослідники підкреслюють, що професійна готовність у цих галузях не може обмежуватися володінням технологіями допомоги; вона передбачає сформованість етичної позиції, емпатійності та соціальної відповідальності [2]. У сучасних працях із соціальної роботи наголошується на необхідності критичного осмислення практики та формування рефлексивної компетентності як складової професійної спрямованості [3].

Окремий пласт наукових досліджень [4; 5; 6] пов'язаний із професійною ідентичністю як опосередкованим, організованим конструктом, що суттєво

## КОНЦЕПЦІЯ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

во впливає на становлення професійної спрямованості. Показовим є емпіричне підтвердження ролі навчальної залученості як медіатора між професійною ідентичністю та кар'єрною адаптивністю, що підсилює аргумент про необхідність активних навчальних процесів, здатних "переводити" ідентифікаційні утворення у готовність до адаптації. Попри наявність ґрунтовних розвідок, більшість досліджень зосереджені на окремих аспектах – мотивації, професійній ідентичності або компетентностях.

Окремий напрям досліджень пов'язаний із проблемою професійної ідентичності. У працях, присвячених розвитку *helping professions*, доведено, що професійна ідентичність формується у взаємодії особистісних переконань і практичного досвіду та виступає підґрунтям для стабільної професійної спрямованості [2]. Водночас у сучасних дослідженнях вигорання підкреслюється, що відсутність внутрішньої смислової підтримки професійної ролі підвищує ризик професійної дезадаптації [6].

Водночас потребує подальшого теоретичного обґрунтування цілісна концепція формування професійної спрямованості, що поєднує структурні компоненти феномену з педагогічними умовами його становлення у процесі неперервної професійної підготовки. Відзначимо, що в межах даного дослідження ця позиція конкретизується через акцент на інтерактивних технологіях як цілісній стратегії організації освітнього процесу, що активізує пізнавальну діяльність, професійне самовизначення та особистісне залучення здобувачів освіти.

У результаті проведеного огляду наукової літератури, було встановлено, що наявні дослідження створюють достатнє підґрунтя для розуміння змісту професійної спрямованості, однак потребують об'єднання в єдину концепцію, де структурні компоненти будуть співвіднесені з конкретними педагогічними умовами і технологічними рішеннями у процесі організації неперервної професійної підготовки.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування концепції формування професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників і психологів у процесі неперервної професійної підготовки та визначення педагогічних умов, що забезпечують становлення здобувачів освіти соціономічного профілю у якості суб'єкта безперервної професійної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Відзначимо, що значний внесок у розуміння професійної спрямованості зроблено в межах компетентнісної парадигми освіти. До прикладу, документи Європейської рамки кваліфікацій [4] акцентують важливість розвитку метакомпетентностей, зокрема рефлексивних, етичних та комунікативних, що забезпечують здатність діяти автономно та відповідально у складних соціальних контекстах. Так, у доповідях UNESCO [6] підкреслюється, що сучасна профе-

сійна підготовка майбутніх фахівців повинна враховувати принципи сталого розвитку, соціальної інклюзії та прав людини, що безпосередньо впливає на формування ціннісної основи професійної діяльності. У площині мотиваційного розвитку підкреслюються вікові особливості формування професійних інтересів і намірів, зокрема вказується, що професійна спрямованість активізується у старшому шкільному та юнацькому віці, коли відбувається селекція значущих інтересів і цінностей, а також формується потреба у реалістичній стратегії взаємодії з професійним середовищем [5].

У структурі професійної спрямованості майбутніх фахівців соціономічних професій виокремлюємо чотири взаємопов'язаних компоненти. Мотиваційно-ціннісний компонент визначає внутрішній вектор професійного розвитку і пов'язаний із прийняттям соціальної місії професії. Його формування передбачає осмислення гуманістичних принципів, прав людини та соціальної інклюзії, що закріплено у міжнародних освітніх документах [5]. Когнітивно-знансвий компонент охоплює знання про зміст професійної діяльності, її нормативні та етичні основи. Діяльнісно-практичний компонент формується у процесі практичної взаємодії, коли студент набуває досвіду розв'язання реальних або змодельованих професійних ситуацій. Емоційно-рефлексивний компонент забезпечує осмислення власних професійних дій та переживань, сприяючи інтеграції досвіду у структуру особистості. Регулятивний компонент пов'язаний із розвитком емоційної стійкості та здатності до професійної саморегуляції, що запобігає професійному вигоранню [6].

З огляду на вимір неперервності професійного становлення, увагу привертають дані про зміну структури мотивів на різних етапах професіогенезу, зростання внутрішньої мотивації під час навчання у ЗВО та ризику розриву між очікуваннями й реальністю на ранньому професійному етапі [8]. Цей факт підсилює тезу, що професійна спрямованість має підтримуватися не епізодично, а через цілісну педагогічну систему, яка забезпечує стабільність професійних смислів і мотивів у періоди переходів між освітніми рівнями (бакалавр – магістр) та входженням у майбутню професію. Значним потенціалом у формуванні професійної спрямованості майбутніх фахівців соціономічного профілю володіє розробка педагогічної концепції.

У психолого-педагогічному контексті підтримуємо позицію С. Калаур, яка доводить, що "педагогічна концепція організації неперервності полягає не стільки в організації неперервного процесу навчання, скільки в цілеспрямованому та поступовому поєднанні окремих стадій компетентності, які б змогли привести до максимального ефекту та забезпечили б високий рівень професіоналізму майбутньому фахівцеві" [7, 73].

## КОНЦЕПЦІЯ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У нашому баченні концепція формування професійної спрямованості майбутніх фахівців соціономічного профілю ґрунтується на розумінні цього феномену як цілісного особистісного утворення, що поєднує мотиваційно-ціннісні орієнтації, когнітивну усвідомленість змісту професії, діяльну готовність до професійної взаємодії, рефлексивну здатність до осмислення досвіду та регулятивні механізми самоконтролю. Встановлено, що іноземні фахівці [2] доводять, що для професій типу “людина – людина” професійна спрямованість виступає смисловим ядром професійної ідентичності, оскільки саме вона визначає характер ставлення до клієнта, визначає міру відповідальності та формує здатність діяти відповідно до етичних стандартів.

Методологічну основу концепції становлять системний, особистісно орієнтований, діяльнісний та компетентнісний підходи. Системний підхід забезпечує узгодженість цілей, змісту, форм і результатів професійної підготовки, розглядаючи її як педагогічну систему з внутрішньою логікою розвитку. Наголосимо на тому, що в методологічному аспекті значущим є системний підхід до конструювання педагогічної концепції та її процесуального забезпечення. У педагогічних дослідженнях процесуальний блок описується як сукупність форм, методів, прийомів і технологій, що забезпечують досягнення мети та реалізацію завдань; при цьому наголошується, що ефективність системи визначається не тільки змістом засвоєння, а й способом організації процесу навчання і професійного становлення. Особистісно орієнтований підхід підсилює значення суб’єктної позиції здобувача освіти та його активної участі у конструюванні власної професійної траєкторії. Діяльнісний підхід доводить, що формування професійної спрямованості відбувається через включення у професійно значущі ситуації, які моделюють реальні виклики соціальної роботи і психологічної практики [3]. Компетентнісний підхід інтегрує знання, уміння й цінності у цілісну систему готовності до діяльності, але у межах концепції він доповнюється аксіологічним виміром, що надає професійній підготовці гуманістичного спрямування [4].

Окремо виділяються принципи, які задають “каркас” концепції: діяльнісної опосередкованості як набуття особистісно значущого професійного досвіду, рефлексивної підтримки як інтеграції цього досвіду у професійну самосвідомість, суб’єктності та відповідальної автономії як основи усвідомленого професійного вибору, а також неперервності як гарантії цілісності й стійкості професійної спрямованості протягом підготовки та подальшої діяльності.

Під час розробки педагогічної концепції належна увага зосереджується на педагогічних умовах формування професійної спрямованості. Наголо-

шується, що ефективність цього процесу залежить від узгодженості цільових орієнтирів, змісту освіти та форм організації навчальної діяльності [8]. У фахових українських виданнях, зокрема у журналі “Молодь і ринок”, акцентується значення інтерактивних технологій, кейс-методів і проєктної діяльності як засобів формування активної професійної позиції студентів [9, 69–70]. Поняття інтерактивного навчання описується як організація взаємодії, де учасники виступають активними суб’єктами, а навчання відбувається через співпрацю, діалог і спільне розв’язання проблемних ситуацій; для соціономічних професій це набуває особливої ваги через можливість моделювання ситуацій професійної взаємодії, близьких до реальних умов діяльності.

Реалізація авторської педагогічної концепції передбачає впровадження комплексу педагогічних умов, які забезпечують цілісність і результативність формування професійної спрямованості у майбутніх фахівців соціономічного профілю. Першою умовою є аксіологічне насичення змісту освіти, що передбачає інтеграцію у навчальні дисципліни етичних дилем, аналіз професійних кодексів, обговорення соціально значущих ситуацій, які можуть виникати у професійній діяльності майбутніх соціальних працівників та психологів. Такий підхід формує у студентів здатність до морального вибору та сприяє внутрішньому прийняттю професійної ролі [2].

Другою умовою, у нашому баченні, має виступати практична діяльність, яка буде спрямована на інтеграцію теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців спеціальностей 053 Психологія (С 4 Психологія) та 231 Соціальна робота (І 10 Соціальна робота та консультування). Практика має бути не завершальним етапом, а наскрізним елементом організації освітнього процесу. Використання кейс-методів, тренінгових занять, участь у волонтерських і соціальних проєктах створюють належні передумови для наближення навчання до реальних професійних ситуацій. Дослідження Т. Ситник засвідчують, що саме досвід практичної взаємодії підсилює професійну спрямованість та ідентичність, а також цілеспрямовано формує відповідальну позицію у здобувачів освіти [9, 70].

Третьою педагогічною умовою виступає організація системного рефлексивного супроводу. Рефлексія дозволяє студентам усвідомлювати власні мотиви, аналізувати труднощі професійної діяльності та співвідносити особистісні переконання з вимогами професії. Підтримуємо думку науковців [3] у тому, що практика супервізії та наставництва сприяє розвитку професійної зрілості й забезпечує підтримку у процесі входження в професію, а тому позитивно впливає на формування професійної спрямованості.

## КОНЦЕПЦІЯ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

В основу виокремлення четвертої умови покладено потенціал, яким володіють інтерактивні технології навчання. З'ясовано, що дискусії, рольові ігри, проектна діяльність активізують суб'єкту позицію здобувачів освіти і створюють простір для налагодження позитивної професійної комунікації. Інтерактивність сприяє формуванню комунікативної компетентності, емпатії та налагоджує здатність працювати в команді. Усі перелічені характеристики є невід'ємними елементами соціономічних професій і підвищують рівень сформованості усіх компонентів професійної спрямованості.

У нашому баченні системна та комплексна реалізація зазначених педагогічних умов забезпечує неперервність формування професійної спрямованості на різних етапах здобуття освіти фахівцями соціономічного профілю у ЗВО. Поступове ускладнення професійних завдань, розширення спектра практичної діяльності та поглиблення рефлексивного аналізу сприяють зміцненню професійної спрямованості та готовності до самостійної діяльності у сфері надання соціально-психологічної допомоги.

**Висновки.** У психолого-педагогічній точки зору професійна спрямованість трактується як багатовимірне особистісне утворення, що формується у взаємодії мотиваційно-ціннісних, когнітивних, діяльнісних, рефлексивних і регулятивних компонентів. Формування професійної спрямованості майбутніх фахівців соціономічного профілю (соціальних працівників та психологів) є стратегічним завданням сучасної вищої освіти. Запропонована педагогічна концепція інтегрує системний, особистісно орієнтований, діяльнісний та компетентнісний підходи, забезпечуючи цілісність педагогічного впливу у процесі неперервної професійної підготовки в системі бакалаврат – магістратура.

У методологічному контексті обґрунтовані педагогічні умови, які передбачають аксіологічне насичення змісту освіти, базуються на інтеграції теорії та практики, охоплюють рефлексивний супровід і ґрунтуються на системному впровадженні в освітній процес інтерактивних технологій, виступають взаємопов'язаними чинниками, що мають позитивний вплив на зміцнення професійної позиції майбутніх психологів і соціальних працівників. Їх практична реалізація під час професійної підготовки сприяє переходу від формального засвоєння теоретичних знань до внутрішнього прийняття обраної професії та формування стійкої професійної спрямованості, що забезпечить переведення зовнішньої мотивації у внутрішню.

Перспективи подальших досліджень будуть пов'язані з емпіричною перевіркою ефективності запропонованої концепції та уточненням критеріїв діагностики рівнів сформованості професійної спрямованості, а також розробці практичних механізмів

реалізації виокремленого спектру педагогічних умов, які підвищать ефективність професійної спрямованості під час неперервної професійної підготовки в системі бакалаврат – магістратура.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Banks S. Ethics and values in social work education: Contemporary challenges. *Social Work Education*, 2021. No. 40(5), pp. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1868959>
2. Dominelli L. *Anti-oppressive social work theory and practice*. Palgrave Macmillan. 2002. URL: <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/5024/1/60.pdf.pdf>
3. Fook J. *Social work: A critical approach to practice* (3rd ed.). 2016. SAGE Publications.
4. European Commission. *European Qualifications Framework for lifelong learning (EQF)*. Publications Office of the European Union. 2020. URL: <https://europa.eu/europass/en/european-qualifications-framework-eqf>
5. Maslach C. & Leiter M. C. Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 2016. No. 15(2), pp. 103–111. DOI: <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
6. UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2021: Inclusion and education – All means all*. Paris: UNESCO. URL: <https://bluesyemre.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/11/global-education-monitoring-report.pdf>
7. Калаур С.М. Педагогічна концепція організації неперервності освіти майбутніх фахівців соціальної сфери. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород. 2015. Вип. 36. С. 71–77.
8. Романовський О.Г. Особливості професійної підготовки майбутніх психологів в НТУ “ХПІ”. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : зб. наук. пр. / ред. Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О.Г. РОМАНОВСЬКИЙ. Харків : НТУ “ХПІ”, 2012. Вип. 30–31 (34–35). С. 5–10.
9. Ситник Т.В. Використання кейс-технології у контексті інноваційного навчання у закладах вищої освіти. *Молодь і ринок*, 2021. Вип. 10(196). С. 69–73. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248529>

### REFERENCES

1. Banks, S. (2021). Ethics and values in social work education: Contemporary challenges. *Social Work Education*, 40(5), pp. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1868959> [in English].
2. Dominelli, L. (2002). *Anti-oppressive social work theory and practice*. Palgrave Macmillan. Available at: <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/5024/1/60.pdf.pdf> [in English].
3. Fook, J. (2016). *Social work: A critical approach to practice* (3rd ed.). SAGE Publications. [in English].
4. European Commission (2020). *European Qualifications Framework for lifelong learning (EQF)*. Publications Office of the European Union. Available at: <https://europa.eu/europass/en/european-qualifications-framework-eqf>
5. Maslach, C. & Leiter, M.C. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), pp. 103–111. DOI: <https://doi.org/10.1002/wps.20311>

## ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ ELECTUDE У ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЮ “ТРАНСПОРТ”

6. UNESCO (2021). Global Education Monitoring Report 2021: Inclusion and education – All means all. Paris: UNESCO. Available at: <https://bluesyemre.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/11/global-education-monitoring-report.pdf> [in English].

7. Kalaur, S.M. (2015). Pedagogichna kontseptsiya orhanizatsiyi neperernosti osvity maybutnikh fakhivtsiv sotsialnoyi sfery [Pedagogical concept of organizing continuity of education of future specialists in the social sphere]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social Work"*, Vol. 36. pp. 71–77. [in Ukrainian].

8. Romanovskyi, O.H. (2012). Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh psykholohiv v NTU “KhPI” [Particularities of professional training of future psychologists at

NTU “KhPI”]. *Problems and prospects of the formation of the national humanitarian and technical elite: a collection of scientific works*, Vol. 30–31 (34–35), Kharki, pp. 5–10. [in Ukrainian].

9. Sytnyk, T.V. (2021). Vykorystannia keis-tekhnohii u konteksti innovatsiinoho navchannia u zakladakh vyshchoi osvity [Use of case technology in the context of innovative learning in higher education institutions]. *Youth & market*, Vol. 10(196), pp. 69–73. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248529> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 12.02.2026

Прийнято до друку: 20.03.2026

Опубліковано: 14.04.2026

УДК 378.018.43:004.78:629

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351946>

**Сергій Красильников**, кандидат технічних наук, доцент кафедри технологічної та професійної освіти і декоративного мистецтва Хмельницького національного університету  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0221-0813>

## ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ ELECTUDE У ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЮ “ТРАНСПОРТ”

Стаття присвячена освітній платформі Electude як ключовому інструменту формування фахових компетентностей у майбутніх бакалаврів професійної освіти автотранспортної галузі. Охарактеризовані структурні елементи Electude: віртуальні тренажери, теоретичні модулі, мультимедійні ресурси, інтерактивні тести та завдання, система управління навчанням LMS. Представлено методику імплементації Electude в освітній процес, що складається з етапів: підготовчого, синхронізації контенту, реалізації моделі змішаного навчання, автоматизації моніторингу результатів навчання, оцінювання та вдосконалення освітнього процесу.

**Ключові слова:** цифровий інструментарій; цифрова компетентність; платформа Electude; бакалавр професійної освіти; спеціалізація “Транспорт”.

**Рис. 2. Літ. 9.**

**Serhii Krasylnykov**, Ph.D. (Technical), Associate Professor of the Technological and Professional Education and Decorative Arts Department, Khmelnytskyi National University  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0221-0813>

## USE OF THE ELECTUDE PLATFORM IN THE TRAINING OF BACHELOR OF VOCATIONAL EDUCATION IN THE “TRANSPORT” MAJOR

The article addresses the pressing issue of enhancing the efficiency of training bachelors of vocational education in the “Transport” major through digital technologies, driven by rapid technological progress and the increasing digitalization of industrial processes in the automotive sector. The research justifies the feasibility of utilizing the Electude interactive educational platform as a key tool for developing professional and digital competencies of future teachers of vocational training in the motor transport sector. The structural elements of the Electude platform are characterized, including virtual simulators, basic and elective theoretical modules, multimedia resources, interactive tests and assignments, and the Learning Management System (LMS). A methodology for implementing Electude into the educational process is presented, comprising several stages: preparatory, content synchronization, implementation of a blended learning model, automation of learning outcome monitoring, assessment, and improvement of the educational process. The research determines that the integration of Electude facilitates the blended learning model, combining theoretical training with the simulation modeling of real-world production tasks in the transport sector. Particular attention is paid to the methodology for developing individual learning trajectories and the automated monitoring of students' performance via LMS tools. It is concluded that the Electude platform enables an activity-based approach to learning, ensuring high levels of professional and digital competence development in future teachers of vocational training – a prerequisite for preparing competitive specialists in the context of Industry 4.0.

**Keywords:** digital tools; digital competence; Electude platform; Bachelor of Vocational Education; the “Transport” major.

**П**остановка проблеми. Сучасний етап трансформації освіти в Україні зумовлений необхідністю швидкої адаптації до вимог цифрової економіки, що особливо гостро буде затребувано в умовах післявоєнної відбудови країни. Підвищення ефективності навчання та підготовки фахівців, здатних працювати в сучасних виробничих умовах, безпосередньо залежить від компетентності педагогів професійного навчання, у т.ч. у сфері цифрових технологій, що зумовлено швидким технологічним прогресом та зростаючою цифровізацією промислових процесів, які докорінно змінили специфіку соціально-виробничих відносин у різних секторах економіки. Відтак, структура компетентності педагога професійного навчання із застосування цифрових технологій, на думку М. Пригодія, А. Гуржія, складається не тільки з цифрової грамотності та педагогічної компетентності у цифрових технологіях, але й галузевої цифрової компетентності [6].

Для бакалаврів професійної освіти, які навчаються за освітньо-професійною програмою “Професійна освіта. Транспорт (Обслуговування та ремонт автомобілів)” [5], галузева цифрова компетентність пов’язана з умінням використовувати діагностичне програмне забезпечення та електронні бази даних, застосувати цифрові інструменти у процесах ремонту й технічного обслуговування автомобілів та аналізувати отримані дані для прийняття обґрунтованих технічних рішень.

За останні роки в Україні сформувалася досить розвинута система сервісного та фірмового обслуговування автомобілів, включаючи новітні моделі з достатньо складною структурною будовою і технологією монтажу [9]. Цифровий інструментарій, який є невід’ємною частиною сучасних виробничих процесів сфери технічного обслуговування та ремонту автомобілів, а саме діагностичні системи OBD-II та мультимарочні сканери, програмне забезпечення CAD/CAE для моделювання й аналізу технічних параметрів, електронні каталоги запчастин та інтегровані ERP-платформи управління автосервісом, забезпечує точність діагностики, оптимізацію ремонтних операцій, ефективне управління ресурсами та підвищення якості наданих послуг.

Водночас складність опанування спеціалізованого програмного забезпечення у сфері технічного обслуговування та ремонту автомобілів майбутніми фахівцями зумовлена його високою вартістю. Відтак, в контексті дистанційного та електронного навчання в освітньому процесі активно використовуються віртуальні симулятори, різноманітне програмне забезпечення для їх створення та управління, які інтегруються у системи управління навчанням, такі як Moodle, Blackboard чи Canvas [3].

Більш ефективним, на думку педагогів, є використання не розрізнених цифрових засобів в окремих освітніх компонентах, а їх інтегроване поєд-

нання, що реалізується у сучасних електронних системах навчання на кшталт Electude, яка використовується у більш ніж 55 країнах світу та забезпечує комплексний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців автотранспортної галузі, поєднуючи мультимедійні матеріали, інтерактивні симуляції, електронні каталоги та діагностичні модулі [4]. Досвід провідних навчальних закладів світу, таких як Centennial College (Канада), Shrewsbury Colleges Group (Велика Британія), College of the Canyons (США), а також Bolivarian University of Ecuador (Еквадор) [1] підтверджує ефективність системи Electude для навчання майбутніх фахівців автотранспортної галузі за рахунок переходу від традиційних підручників до використання інтерактивних модулів.

В Україні дієвість платформи Electude доводиться результатами проведення у 2025 році Всеукраїнського спеціалізованого конкурсу професійної майстерності SERVICE MASTER JUNIOR серед студентів 46 вищих, фахових передвищих та професійних закладів освіти, що реалізують підготовку фахівців автотранспортної галузі [4].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми підготовки педагогів професійного навчання досліджували вітчизняні науковці С. Артюх, О. Белова, Н. Брюханова, Р. Горбатюк, І. Гевко, І. Каньковський, О. Коваленко, Н. Ничкало, В. Радкевич, Г. Романова, О. Щербак та ін.; питання інформатизації освіти, застосування в освітньому процесі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, електронного навчання досліджували В. Биков, Р. Гуревич, А. Гуржій, В. Кухаренко, Н. Морзе, С. Сисоева, О. Спирін та ін.; дидактичним аспектам впровадження віртуальних лабораторій та симуляторів, освітніх платформ та прикладного програмного забезпечення в освітній процес присвячені праці В. Бикова, Ю. Вірника, О. Гнатюка, В. Дуганця, В. Клименюка, С. Лопатюка, О. Оленюка, М. Сідорко, В. Толмачова, П. Федірка, у т.ч. системи електронного навчання Electude – С. Псьола, В. Собченка, В. Дяченка, О. Дяченко, а також зарубіжних науковців – Bautista Bravo C. G., Maliza Cruz W. I. та ін.

Дослідники Р. Горбатюк та І. Гевко, С. Сіткар [2] доводять, що вдосконалення підготовки майбутніх педагогів професійного навчання у галузі транспорту має відбуватися з урахуванням стрімкої цифровізації освіти. У цьому контексті особливо актуальною є робота С. Псьола та В. Собченка, в якій автори висвітлюють досвід формування електронних курсів навчальних дисциплін технічного спрямування для майбутніх інженерно-технічних фахівців на основі використання платформи Electude. Педагоги дійшли висновку, що основними способами роботи з модулями платформи є використання текстового, ілюстративного матеріалів під час аудиторних занять та самостійної роботи здобувачів вищої освіти, опрацювання додаткових модулів, які приз-

начені для поглибленого вивчення навчального матеріалу окремих тем, що виходить за межі робочих програм фахових навчальних дисципліни. Запропонований порядок роботи педагога з ресурсами середовища Electude та наведені приклади використання семи модулів платформи при вивченні матеріалу з конструкції і роботи механічних коробок передач автомобілів в межах навчальної дисципліни “Основи конструкції автомобілів” [7].

Аналіз наукових публікацій підтверджують важливість цифрової трансформації професійної підготовки майбутніх педагогів. Незважаючи на ґрунтовність наявних напрацювань, у науковому обігу залишаються недостатньо висвітленими питання методичної інтеграції високотехнологічних віртуальних середовищ, на кшталт Electude, безпосередньо у зміст фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, зокрема автотранспортного профілю, де ці платформи мають виступати не лише допоміжним ресурсом, але й центральним об’єктом вивчення та інструментом майбутньої професійної діяльності.

**Мета статті** – дослідити функціональний потенціал освітньої платформи Electude як об’єкта вивчення бакалаврами професійної освіти, визначити особливості її використання при викладанні фахових дисциплін автотранспортного профілю, розробити методику імплементації платформи в професійну підготовку майбутніх педагогів професійного навчання за спеціалізацією “Транспорт”.

**Виклад основного матеріалу.** Освітня платформа Electude була розроблена в Нідерландах у 1990 році з метою створення практичної інтерактивної системи управління навчанням студентів спеціальностей автомобільної галузі. Сьогодні ця хмарна платформа об’єднує понад 4500 модулів та тестів, що охоплюють основи електротехніки, будову автомобіля, системи керування двигуном та передові технології електричного приводу [4].

Освітня платформа Electude має чітку структуру, центральним елементом якої є симуляційне середовище та віртуальні тренажери, що забезпечують моделювання реальних процесів роботи автомобільних систем (рис. 1).

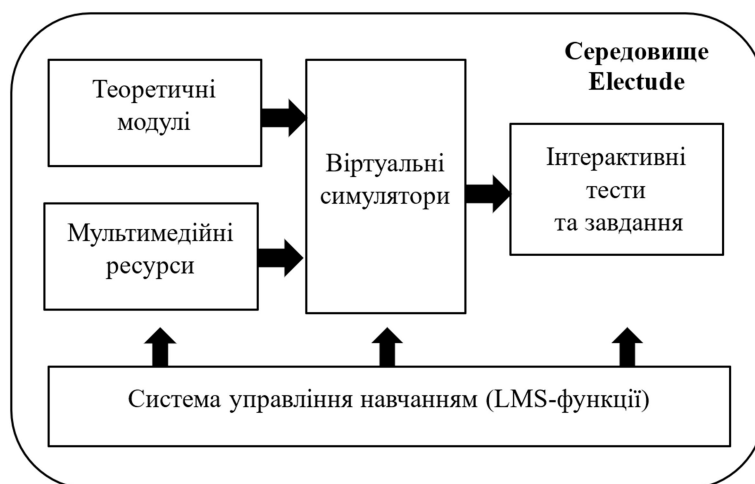


Рис. 1. Структурні елементи освітньої платформи Electude

Віртуальні тренажери дають можливість здобувачам освіти відпрацьовувати практичні навички без ризику пошкодження дороговартісного обладнання. Принцип гейміфікації, закладений в основу вирішення інтерактивних завдань, підвищує мотивацію студентів до навчання, формує стійкий інтерес до роботи в електронному середовищі.

Важливим елементом освітньої платформи Electude є теоретичні модулі, які містять структуровані навчальні матеріали з автомобільної електроніки, механіки, діагностики тощо. Вони поєднують текстові пояснення з графікою, анімаціями та інтерактивними схемами і спрямовані на формування базових знань, що у подальшому закріплюються під час роботи на симуляторах.

Мультимедійні ресурси складається з відео, ані-

мацій, інтерактивних схем, які допомагають візуалізувати складні процеси роботи автомобільних систем, доповнюють матеріал теоретичних модулів та сприяють ефективності функціонування цілісного навчального середовища.

За допомогою інтерактивних тестів та завдань здійснюється перевірка рівня засвоєння навчального матеріалу. При цьому використовується автоматизована система оцінювання результатів навчання, забезпечується швидкий зворотний зв'язок між студентами та викладачем.

Ядром середовища Electude є система управління навчанням (Learning Management System, LMS), за допомогою якої викладач може створювати курси, призначати завдання та відстежувати прогрес здобувачів освіти. Вона дозволяє інтегрувати Electude у

## ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ ELECTUDE У ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ “ТРАНСПОРТ”

загальну освітню платформу закладу та допомагає формувати індивідуальні траєкторії навчання здобувачів освіти.

Враховуючи, що педагоги професійного навчання мають “демонструвати еталонне виконання трудових прийомів та операцій, а також організувати весь навчально-виробничий процес, спрямований на досягнення результатів навчання за освітніми програмами підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації робочих кадрів” [2] для роботи в сучасному професійному цифровому просторі транспортної галузі, робочою групою ОПП [5] ухвалено рішення щодо вивчення бакалаврами професійної освіти за спеціалізацією “Транспорт” освітньої платформи Electude в курсі

“Пакети прикладних програм” [8]. Знайомство з технічним інструментарієм освітньої платформи Electude та її функціональними можливостями в межах курсу “Пакети прикладних програм” дозволило у подальшому ефективно використовувати платформу під час вивчення бакалаврами професійної освіти низки фахових дисциплін автотранспортного спрямування, в саме “Будова автомобіля”, “Технічна експлуатація автомобілів”, “Ремонт автомобілів” та ін.

Узагальнення досвіду використання Electude у фаховій підготовці бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією “Транспорт” дозволило виокремити такі етапи імплементації платформи в освітній процес (рис. 2):

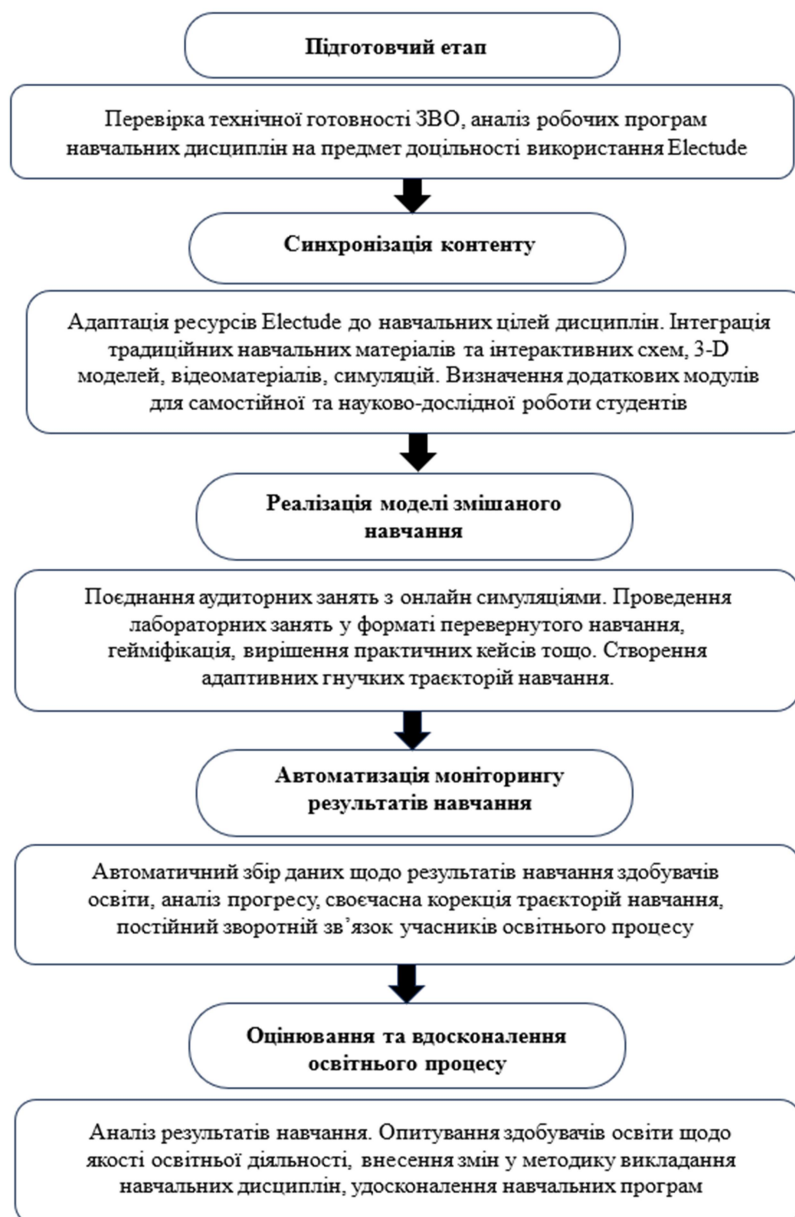


Рис. 2. Етапи імплементації платформи Electude в освітній процес

Підготовчий етап, на якому відбувається оформлення закладом освіти підписки на платформу Electude, перевірка технічної готовності ЗВО до її використання (наявність комп'ютерних класів, інтернет-доступу тощо), аналіз робочих програм навчальних дисциплін на предмет доцільності використання ресурсів освітньої платформи Electude, організація тренінгів для викладачів.

Етап синхронізації контенту спрямований на адаптацію ресурсів платформи Electude до навчальних цілей дисципліни, створення викладачем модулів, які сприяють формуванню компетентностей та досягненню бакалаврами професійної освіти планових результатів навчання з певної дисципліни. Викладач визначає теми, зміст яких може бути проілюстрований інтерактивними матеріалами модулів, що відтворюють реальні процеси (робота систем автомобіля, діагностика несправностей тощо), здійснює заміну статичних схем на динамічні 3-D моделі вузлів та механізмів автомобіля, які дозволяють студентам взаємодіяти з об'єктом вивчення, обирає симуляції, які максимально відповідають навчальним цілям занять та рівню підготовки здобувачів освіти, дозволяють відпрацювати практичні навички діагностики та ремонту автомобілів у безпечному віртуальному середовищі. Крім цього, викладач вивчає можливості використання додаткових модулів, наприклад як “Електричні та гібридні транспортні засоби”, що знайомить студентів з сучасними технологіями в автомобілебудуванні, особливостями будови батарей, електродвигунів, інверторів, зарядних пристроїв та їх технічного обслуговування, що стає дедалі більш затребуваним на ринку праці.

Етап реалізації моделі змішаного навчання (Blended Learning) відбувається шляхом поєднання аудиторних занять з використанням симуляцій як практичних завдань або створення гнучких траєкторій навчання, коли студенти самостійно досліджують процеси через симуляції. При цьому слід враховувати методичні аспекти поєднання традиційних та цифрових технологій навчання, а саме, включення симуляцій Electude у програму навчальної дисципліни як обов'язкових або вибіркових модулів; визначення співвідношення між аудиторними заняттями та самостійною роботою студентів у середовищі Electude; доповнення словесних методів навчання на лекційних заняттях інтерактивними ситуаціями, а не їх заміна; проведення лабораторних занять у форматі “Flipped Classroom” (перевернутого навчання), коли студенти попередньо проходять симуляцію вдома, а в аудиторії обговорюють результати роботи та проблемні моменти; вирішення практичних кейсів, коли студенти застосовують знання, отримані у віртуальному середовищі, а демонструють уміння працювати на реальному обладнанні тощо.

Використання змішаної моделі навчання має суттєві переваги, в першу чергу, завдяки реалізації принципу індивідуалізації навчання, коли в межах освітньої програми задовольняються інтереси та потреби студента, використовуються адаптивні траєкторії навчання, що підвищує мотивацію студентів; по-друге, забезпечується гнучка організація навчання, що дозволяє кожному студенту працювати у власному темпі, отримувати зворотній зв'язок з педагогом на форумах, чатах, онлайн зустрічах. У підсумку, на основі даних LMS створюються персональні траєкторії навчання здобувачів освіти.

Слід відзначити роль гейміфікації як потужного активатора навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти під час роботи з ресурсами середовища Electude. Завдяки інструментам гейміфікації (бали, рейтинги та бейджі) підвищується залученість та мотивація здобувачів освіти до вивчення навчальних дисциплін.

Етап автоматизації моніторингу результатів навчання відбувається завдяки функціонуванню LMS та можливості налаштування автоматичного збору даних про успішність навчання здобувачів освіти. Оцінювання звітів щодо засвоєння навчального матеріалу та виконання завдань і тестів студентами дозволяє педагогу відслідковувати динаміку успішності особи, виявляти пробіли у навчанні, оперативно інформувати студентів про їхні результати та надавати рекомендації щодо їх покращення. Студенти після вивчення модуля можуть пройти тестування та відразу перевірити рівень набутих знань, визначити прогалини у навчанні та планувати індивідуальну траєкторію навчання (обирати додаткові матеріали чи практичні завдання для вдосконалення знань).

Оцінювання та вдосконалення освітнього процесу відбувається шляхом аналізу ефективності імплементації платформи Electude в освітній процес, опитування здобувачів освіти щодо якості освітньої діяльності, внесення змін у методику викладання навчальних дисциплін, коригування навчальних програм.

**Висновки.** Отже, платформа Electude для бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією “Транспорт” є не лише електронним засобом для вивчення фахових дисциплін автотранспортної галузі, але й інструментом, який вони будуть використовувати у своїй майбутній педагогічній діяльності для навчання учнів закладів професійної освіти. Використання Electude дозволяє реалізувати діяльнісний підхід у навчанні, забезпечити високий рівень розвитку професійної та цифрової компетентностей майбутніх педагогів професійного навчання, що є необхідною умовою підготовки конкурентоспроможного фахівця в умовах Industry 4.0.

Перспективи подальших досліджень лежать у площині вивчення впливу віртуальних симуляторів,

## ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ ELECTUDE У ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЮ “ТРАНСПОРТ”

доповненої (AR) та віртуальної (VR) реальності на розвиток професійних (hard skills) і м'яких навичок (soft skills) фахівців, таких як критичне мислення та здатність до самостійного навчання у цифровому середовищі.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Bautista Bravo C. G., Maliza Cruz W. I. Impact of the Electude platform on the study of electricity and electronics in automotive electromechanics. *ConcienciaDigital*. 2025. Vol. 8, No. 4. P. 32–54. DOI: <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v8i4.3566>

2. Горбатюк Р.М., Гевко І.В., Сіткар С.І. Підготовка майбутніх педагогів професійного навчання у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти: стан, проблеми, перспективи. *Молодь і ринок*. 2024. № 4 (224). URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/304407>

3. Дуганець В.І., Федірко П.П., Оленюк О.А. Особливості інтеграції віртуальних симуляторів у навчальний процес. Професійно-прикладні дидактики. 2023. № 1. С. 23–28. DOI: <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2023-1-4>

4. Electude / TechTe@ch. URL: <https://www.techteachua.com>

5. Освітньо-професійна програма “Професійна освіта. Транспорт (Обслуговування та ремонт автомобілів)”. Хмельницький: ХНУ, 2025. URL: <https://khmnu.edu.ua/wp-content/op/b/a5-pot-2025.pdf>

6. Пригодій М.А., Гуржій А.М. Розвиток компетентності педагога закладу професійної (професійно-технічної) освіти в використанні цифрових технологій під час підготовки майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівної галузі. *Інноваційна професійна освіта*. 2024. Т. 6, № 19: Професійна освіта в умовах сталого розвитку суспільства : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 17 жовтня 2024 р.). С. 535–557. DOI: <https://doi.org/10.32835/2786-619X.2024.6.19.535-557>

7. Псьол С., Собченко В., Гнатюк О., Смолінський Ю. Особливості структури і змісту електронних курсів з навчальних дисциплін технічного спрямування. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки. 2024. № 2(37). С. 176–197. URL: <https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedzbimyk/article/view/1647>

8. Робоча програма навчальної дисципліни “Пакети прикладних програм”. Хмельницький : ХНУ, 2025. URL: [https://tpdm.khmnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/19/tp\\_ppp\\_bakalavr\\_pot\\_2025-1.pdf](https://tpdm.khmnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/19/tp_ppp_bakalavr_pot_2025-1.pdf)

9. Сидоренко В.П. Проблеми навчання і професійної підготовки фахівців автотранспортної галузі України. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. 2015. № 12(14). С. 145–158.

### REFERENCES

1. Bautista Bravo, C.G. & Maliza Cruz, W.I. (2025). Impact of the Electude platform on the study of electricity and electronics in automotive electromechanics. *ConcienciaDigital*, 8(4), pp. 55–74. DOI: <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v8i4.3566> [in Spanish].

2. Horbatiuk, R.M., Hevko, I.V. & Sitkar, S.I. (2024). Pidhotovka maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia u haluzi transportu v pedahohichnykh zakladakh vyshchoi osvity: stan, problemy, perspektyvy [Preparation of future teachers of professional training in the field of transport in pedagogical institutions of higher education: state, problems, prospects]. *Youth & market*, No. 4(224). DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.304407> [in Ukrainian].

3. Duhanets, V.I., Fedirko, P.P. & Oleniuk, O.A. (2023). Osoblyvosti intehratsii virtualnykh symulatoriv u navchalnyi protses [Peculiarities of the Integration of Virtual Simulators into the Educational Process]. *Professional and Applied Didactics*, No.1, pp. 23–28. DOI: <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2023-1-4> [in Ukrainian].

4. Electude / TechTe@ch. (2026). Available at: <https://www.techteachua.com> [in English].

5. Osvitno-profesiina prohrama “Profesiina osvita. Transport (Obsluhovuvannia ta remont avtomobiliv)” (2025). [Educational and Professional Program “Vocational Education. Transport (Motor Vehicle Maintenance and Repair)”]. Khmelnytskyi, Available at: <https://khmnu.edu.ua/wp-content/op/b/a5-pot-2025.pdf> [in Ukrainian].

6. Pryhodii, M.A. & Hurzhii, A.M. (2024). Rozvytok kompetentnosti pedahoha zakladu profesiinoyi (profesiinotekhnichnoyi) osvity v vykorystanni tsyfrovyykh tekhnolohii pid chas pidhotovky maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv mashynobudivnoi haluzi [Development of the Competence of Vocational (Technical) Education Teachers in Using Digital Technologies during the Training of Future Skilled Workers in the Mechanical Engineering Industry]. *Innovatsiina profesiina osvita* [Innovative Professional Education], 6(19): *Profesiina osvita v umovakh staloho rozvytku suspilstva: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (m. Kyiv, 17 zhovtnia 2024 r.)* – Vocational Education in the Context of Sustainable Development of Society: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (Kyiv, Oct. 17, 2024), pp. 535–557. DOI: <https://doi.org/10.32835/2786-619X.2024.6.19.535-557> [in Ukrainian].

7. Psol, S., Sobchenko, V., Gnatiuk, O. & Smolynskiy, Yu. (2024). Osoblyvosti struktury i zmistu elektronnykh kursiv z navchalnykh dystsyplin tekhnichnoho spriamuvannia [Peculiarities of the Structure and Content of E-courses in Technical Disciplines]. Collection of Scientific Papers of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences, No. 2(37), pp. 176–197. Available at: <https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedzbimyk/article/view/1647> [in Ukrainian].

8. Khmelnytskyi National University (2025). Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny “Pakety prykladnykh prohram” [Work Program of the Educational Discipline “Application Software Packages”]. Khmelnytskyi. Available at: [https://tpdm.khmnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/19/tp\\_ppp\\_bakalavr\\_pot\\_2025-1.pdf](https://tpdm.khmnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/19/tp_ppp_bakalavr_pot_2025-1.pdf) [in Ukrainian].

9. Sydorenko, V.P. (2015). Problemy navchannia i profesiinoyi pidhotovky fakhivtsiv avtotransportnoi haluzi Ukrainy [Problems of Training and Professional Education of Specialists in the Road Transport Industry of Ukraine]. *Actual Problems of Education and Upbringing of People with Special Needs*, 12(14), pp. 145–158. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 09.02.2026

Прийнято до друку: 20.03.2026

Опубліковано: 14.04.2026

УДК 004.94:378.018.43:37.041

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.352216>

**Ольга Гарбич-Мошора**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
фізики та інформаційних систем  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3172-5499>  
**Андрій Ольшанецький**, вчитель інформатики  
Подорожненського ліцею Стрийської міської ради  
Стрийського району Львівської області  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0876-8929>  
**Юрій Лужко**, магістр Дрогобицького державного  
педагогічного університету імені Івана Франка  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3152-8326>  
**Владислав Мошора**, студент Дрогобицького державного  
педагогічного університету імені Івана Франка  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9467-8869>

### МОДЕЛЮВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА З ЕЛЕМЕНТАМИ АДАПТИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто проблему підвищення ефективності дистанційного навчання шляхом використання онлайн-платформ з елементами адаптивного навчання. Проаналізовано сучасні освітні платформи та виявлено їхні основні обмеження щодо персоналізації навчального процесу, контролю прогресу студентів і аналітичного супроводу. Обґрунтовано необхідність створення нової онлайн-платформи, орієнтованої на структуроване подання навчального матеріалу, інтеграцію мультимедійного контенту, автоматизоване тестування та відстеження активності студентів у режимі реального часу. Запропоновано функціональну та архітектурну модель платформи, реалізованої з використанням сучасних вебтехнологій. Результати дослідження можуть бути використані в закладах середньої та вищої освіти для організації дистанційного й змішаного навчання.

**Ключові слова:** онлайн-освіта; дистанційне навчання; адаптивне навчання; освітня платформа; цифрові технології.

**Лім. 14.**

**Olha Garbych-Moshora**, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of  
the Physics and Information Systems Department,  
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3172-5499>  
**Andriy Olshanetskyi**, Computer Science Teacher at  
Podorozhne Lyceum of Stryi City Council,  
Stryi District, Lviv Region  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0876-8929>  
**Yurii Luzhko**, Master of Drohobych Ivan Franko  
State Pedagogical University  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3152-8326>  
**Vladyslav Moshora**, Student of Drohobych Ivan Franko  
State Pedagogical University  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9467-8869>

### MODELING AND IMPLEMENTATION OF A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT WITH ELEMENTS OF ADAPTIVE LEARNING

The article examines the problem of improving the effectiveness of distance and blended learning through the implementation of an online platform incorporating adaptive learning elements. The rapid digital transformation of education has intensified the need for flexible, student-centered learning environments capable of responding to individual educational needs and learning trajectories. An analysis of widely used educational platforms demonstrates that, despite their functional diversity and broad accessibility, they often lack comprehensive mechanisms for personalization, detailed monitoring of student progress, and advanced learning analytics. These limitations reduce the effectiveness of pedagogical control and hinder the formation of individualized learning paths.

The study substantiates the necessity of developing a specialized online platform designed to ensure structured presentation of educational content, integration of multimedia resources, automated knowledge assessment, and real-time tracking of student

activity. Particular attention is paid to the implementation of adaptive elements based on the analysis of learners' performance indicators and engagement data. The proposed solution includes a clearly defined functional model with differentiated user roles and an architectural model built on modern web technologies, ensuring scalability, reliability, and efficient data synchronization.

The developed platform creates conditions for enhanced individualization of learning, improved feedback between teachers and students, and data-driven decision-making in the educational process. The research findings may be applied in secondary and higher education institutions to optimize the organization of distance and blended learning and to support the digital modernization of educational environments.

**Keywords:** e-learning; distance education; adaptive learning; educational platform; digital technologies.

**П**остановка проблеми Сучасний етап розвитку освіти характеризується інтенсивним впровадженням цифрових технологій, що зумовлює трансформацію традиційних форм навчання та зростання ролі дистанційних і змішаних освітніх моделей. Онлайн-платформи поступово стають ключовим інструментом організації освітнього процесу, оскільки забезпечують доступ до навчальних матеріалів незалежно від місця перебування здобувачів освіти, підтримують комунікацію між учасниками навчального процесу та створюють умови для контролю результатів навчання.

Водночас практика використання існуючих систем дистанційного навчання свідчить про наявність низки суттєвих обмежень. Більшість популярних онлайн-платформ орієнтовані на масове навчання та стандартизований підхід до подання навчального контенту, що не враховує індивідуальні освітні потреби студентів, їхній рівень підготовки, темп засвоєння матеріалу та особливості навчальної діяльності. Відсутність ефективних механізмів персоналізації знижує мотивацію здобувачів освіти та негативно впливає на якість засвоєння знань.

Окремою проблемою є обмежені можливості аналітичного супроводу навчального процесу. У багатьох платформах відсутні інструменти детального моніторингу навчальної активності студентів, зокрема фіксації часу відкриття навчальних матеріалів, аналізу проходження тем і тестів, а також комплексної оцінки результатів навчання в реальному часі. Це ускладнює педагогічний контроль, знижує ефективність зворотного зв'язку між викладачем і студентом та обмежує можливість своєчасного коригування навчальної траєкторії.

У контексті зазначених проблем особливої актуальності набуває впровадження адаптивного навчання, яке передбачає гнучке налаштування освітнього процесу відповідно до індивідуальних характеристик студента на основі аналізу його навчальної активності та результатів оцінювання. Проте реалізація адаптивних підходів потребує спеціалізованих цифрових платформ, здатних поєднувати структуроване подання навчального матеріалу, автоматизований контроль знань, аналітичні інструменти та зручний інтерфейс.

Таким чином, існує об'єктивна потреба у створенні сучасної онлайн-платформи для підтримки

освітнього процесу з елементами адаптивного навчання, яка б забезпечувала персоналізацію навчальних траєкторій, ефективний педагогічний контроль та підвищення якості дистанційного й змішаного навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** Проблематика цифровізації освіти, розвитку дистанційного та адаптивного навчання широко висвітлена в працях вітчизняних і зарубіжних учених. Значний внесок у дослідження теоретико-методологічних засад дистанційного навчання зробили В. Биков, Н. Морзе, О. Спірін та М. Жалдак. Автори розглядають цифрові освітні середовища як ключовий чинник модернізації системи освіти та підвищення її доступності. У їхніх розвідках дистанційне навчання трактується як невід'ємна складова відкритої освіти, що забезпечує гнучкість навчального процесу та підтримку індивідуальних потреб здобувачів [1; 3; 7;12].

Питання адаптивного навчання та побудови інтелектуальних освітніх систем досліджувалися у працях Н. Рібцун, О. Попель, С. Литвинової та В. Осадчого. Зокрема, у роботах Н. Рібцун адаптивне навчання представлено як динамічна система, що базується на аналізі навчальних даних і дозволяє адаптувати контент відповідно до рівня підготовки та активності користувачів. Авторка наголошує на важливості використання моделей навчальних траєкторій і механізмів зворотного зв'язку для оптимізації освітнього процесу [5; 8; 9;14].

У дослідженнях О. Попель та В. Бикова представлено моделі адаптивних навчальних систем у відкритому інформаційному освітньому просторі, де адаптивність реалізується через поєднання педагогічних методів і сучасних інформаційних технологій [1]. Автори підкреслюють, що ефективна адаптивна система повинна враховувати не лише результати тестування, а й процесуальні показники навчальної діяльності студентів, зокрема час роботи з матеріалами та рівень залученості.

Аналіз функціональних можливостей систем управління навчанням (LMS) представлений у працях С. Литвинової, І. Сірика, Т. Вакалюк. У цих дослідженнях розглядаються переваги та недоліки популярних освітніх платформ, зокрема з точки зору організації дистанційного навчання, зручності інтерфейсу та підтримки аналітичних інструментів [2, 6]. Водночас автори зазначають, що більшість

існуючих платформ реалізують стандартизований підхід до навчання та мають обмежені можливості персоналізації освітнього контенту.

Проблеми освітньої аналітики та моніторингу навчальних досягнень студентів досліджуються у працях В. Осадчого, О. Спіріна та інших науковців [12, 14]. У їхніх роботах наголошується на необхідності впровадження інструментів збору та аналізу навчальних даних для своєчасного коригування освітнього процесу та підвищення його результативності. При цьому підкреслюється, що ефективна аналітика є важливою складовою адаптивних навчальних систем.

Разом із тим аналіз наукових публікацій свідчить, що значна частина досліджень має переважно теоретичний характер або зосереджується на окремих аспектах цифрового навчання. Недостатньо висвітленими залишаються питання практичної реалізації комплексних онлайн-платформ, які поєднують сучасні вебтехнології, детальну аналітику навчальної діяльності та елементи адаптивного навчання в єдиному програмному середовищі.

Отже, наявні наукові дослідження створюють теоретичне підґрунтя для розвитку адаптивних освітніх систем, проте актуальним залишається завдання розробки та впровадження практично орієнтованих онлайн-платформ, що поєднують педагогічну доцільність, технологічну ефективність і можливості персоналізації навчання, що й зумовлює спрямованість даного дослідження.

**Метою статті** є обґрунтування доцільності створення онлайн-платформи для підтримки освіти з елементами адаптивного навчання та опис її функціональної й архітектурної реалізації.

**Виклад основного матеріалу** Аналіз сучасних освітніх платформ дистанційного та змішаного навчання, зокрема Google Classroom, Moodle, Edmodo та Coursera, свідчить про їх значну роль у процесі цифровізації освіти. Водночас жодна з розглянутих систем не забезпечує комплексної реалізації адаптивного навчання з урахуванням потреб конкретного навчального закладу та індивідуальних особливостей здобувачів освіти [4]. Більшість платформ орієнтовані або на спрощену організацію освітнього процесу, або на масову самоосвіту, що суттєво обмежує можливості персоналізації навчання та ефективного педагогічного контролю [7].

Google Classroom вирізняється доступністю та інтуїтивною простотою використання, проте його аналітичні можливості є обмеженими й не дозволяють формувати детальні профілі навчального прогресу студентів. Moodle, навпаки, є функціонально насиченою системою управління навчанням, однак складність адміністрування та потреба у технічному супроводі ускладнюють її впровадження в закладах освіти без спеціалізованої ІТ-підтримки. Edmodo орієнтована переважно на комунікацію

між учасниками освітнього процесу, а Coursera – на масові відкриті онлайн-курси, що обмежує можливості використання цих платформ у межах формальної освіти та побудови індивідуальних навчальних траєкторій.

З огляду на виявлені обмеження у межах дослідження розроблено онлайн-платформу для підтримки освітнього процесу з елементами адаптивного навчання. Функціональна модель платформи передбачає взаємодію двох основних ролей користувачів – викладача та студента. Викладач виконує роль організатора навчального процесу та має доступ до інструментів створення навчальних предметів, формування тем, додавання текстових, мультимедійних і зовнішніх ресурсів, а також розроблення тестових завдань [1]. Така організація забезпечує логічну структурованість навчального контенту та підтримує послідовне опрацювання матеріалу.

Важливою особливістю платформи є механізм ідентифікації студентів за допомогою унікального коду доступу. Це рішення спрощує процес входу до системи, усуває необхідність створення облікових записів і водночас забезпечує однозначний зв'язок між студентом і відповідним навчальним предметом. Застосування такого підходу підвищує точність фіксації навчальної активності та спрощує організацію роботи з навчальними групами.

Платформа автоматично реєструє ключові показники навчальної діяльності студентів, зокрема факт відкриття тем, перегляд навчальних матеріалів, виконання тестових завдань і результати оцінювання. На основі зібраних даних формується індивідуальний профіль навчального прогресу, що відображає рівень засвоєння матеріалу у відсотковому вираженні, а також динаміку навчальних досягнень у межах окремих тем і предметів. Отримана інформація використовується для реалізації елементів адаптивного навчання, зокрема формування рекомендацій щодо повторного опрацювання матеріалу або корекції навчальної траєкторії студента.

З технічного погляду платформа реалізована за клієнт-серверною архітектурою з використанням сучасних вебтехнологій. Клієнтська частина побудована на основі бібліотеки React, що забезпечує динамічний, адаптивний і зручний інтерфейс користувача. Для зберігання даних, автентифікації користувачів і синхронізації інформації в режимі реального часу використовується хмарний сервіс Firebase. Обраний технологічний стек забезпечує високу продуктивність системи, її масштабованість і стабільність роботи, а також створює передумови для подальшого функціонального розширення.

Таким чином, розроблена онлайн-платформа є комплексним цифровим інструментом підтримки освітнього процесу, що поєднує структуроване подання навчального матеріалу, автоматизований

контроль знань та аналітичний супровід навчальної діяльності студентів. Її використання сприяє підвищенню рівня індивідуалізації навчання, удосконаленню педагогічного контролю та формуванню персоналізованих навчальних траєкторій, що відповідає актуальним вимогам сучасної освіти та тенденціям розвитку цифрового освітнього середовища.

**Висновки та перспективи подальших досліджень** У статті обґрунтовано доцільність розроблення онлайн-платформи для підтримки освітнього процесу з елементами адаптивного навчання в умовах дистанційної та змішаної освіти. На основі аналізу сучасних освітніх платформ виявлено їх обмежені можливості щодо реалізації індивідуалізованих навчальних траєкторій і комплексного педагогічного контролю, що підтверджує актуальність запропонованого підходу.

Представлена платформа поєднує структуроване подання навчального матеріалу, автоматизований контроль знань і аналітичний супровід навчальної діяльності студентів. Реалізація чіткого розмежування ролей користувачів, використання унікального коду ідентифікації та автоматичне формування профілю навчального прогресу створюють умови для підвищення ефективності освітнього процесу та рівня його індивідуалізації. Застосування сучасних вебтехнологій забезпечує стабільність роботи системи й можливість її масштабування.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з удосконаленням механізмів адаптивного навчання, зокрема розробленням більш гнучких алгоритмів аналізу навчальної активності та результатів тестування. Доцільним є також розширення аналітичного модуля платформи, інтеграція елементів інтелектуального аналізу даних і дослідження ефективності впровадження системи в різних типах закладів освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В.Ю., Попель О.В. Хмарно орієнтоване навчальне середовище як засіб підтримки адаптивного навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 62. № 6. С. 1–18.
2. Вакалюк Т.А., Спірін О.М., Лобанчикова Н.М., Марцева Л.А., Новицька І.В., Концедайло В.В. Особливості дистанційного навчання хмарних технологій для організації освітнього процесу в умовах карантину. *Journal of Physics: Conference Series*. 2021. Vol. 1840. Art. 012051. DOI: 10.1088/1742-6596/1840/1/012051.
3. Жалдак М.І. Система підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2011. № 11. С. 3–15.
4. Знавецька О.М., Цвєтаєва О.В. Адаптивне навчання в сучасній системі освіти. *Збірник наукових праць. Педа-*

*гогічні науки*. 2019. № 87. С. 170–175. DOI: 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-31.

5. Литвинова С.Г. Проектування хмарно орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу: монографія. Київ: Компрінт, 2016. 354 с.

6. Литвинова С.Г. Система управління навчанням (LMS) в освітньому просторі навчального закладу. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2014. № 4. С. 13–17.

7. Морзе Н.В., Буйницька О.П., Варченко-Троценко Л.О. Створення сучасного електронного курсу в системі Moodle: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: ППБуйницький О.А., 2016. 232 с.

8. Осадчий В.В. Система дистанційного навчання університету. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2010. № 5. С. 7–16.

9. Рібцун Н.В. Адаптивне навчання в системі вищої освіти: теоретичний аспект. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. 2021. Вип. 150. С. 112–118.

10. Самойленко О.М., Вдовенко О.М., Шевченко А.О. Розвиток цифрової компетентності майбутнього педагога в умовах трансформації освіти. *Молодь і ринок*. 2025. № 3 (235). С. 39–44.

11. Сірик І.В. Порівняльний аналіз функціональних можливостей популярних систем управління навчанням. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 2 (93). С. 120–126.

12. Спірін О.М., Іванова С.М., Кільченко А.В. Методичні підходи до оцінювання ефективності використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2015. Вип. 127. С. 143–152.

13. Хмара М.П., Мозолєв О.М. Використання цифрових та інтерактивних технологій у професійній підготовці студентів. *Молодь і ринок*. 2025. № 3 (235). С. 49–54. DOI: 10.24919/2617-0825.3/235.2025.

14. Osadcha K., Osadchyi V., Semerikov S., Chemerys H., Chorna A.V. Review of the adaptive learning systems for the formation of individual educational trajectory. *ICT in Education, Research, and Industrial Applications. Proceedings of the 16th International Conference ICTERI 2020*. 2020. Vol. 2732. P. 547–558. URL: <http://ceur-ws.org/Vol-2732/2020547.pdf>.

#### REFERENCES

1. Bykov, V.Yu., Popel, O.V. (2017). Khmarno oriientovane navchalne seredovyshe yak zasib pidtrymky adaptivnoho navchannia [Cloud-Oriented Learning Environment as a Tool for Supporting Adaptive Learning]. *Information Technologies and Learning Tools*. No. 62(6), pp. 1–18. [in Ukrainian].
2. Vakaliuk, T.A., Spirin, O.M., Lobanchykova, N.M., Martseva, L.A., Novytska, I.V. & Kontsedailo, V.V. (2021). Osoblyvosti dystantsiinoho navchannia khmarnykh tekhnolohii dlia orhanizatsii osvithnoho protsesu v umovakh karantynu [Features of distance learning of cloud technologies for organizing the educational process under quarantine conditions]. *Journal of Physics: Conference Series*, 1840, 012051. DOI: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1840/1/012051> [in Ukrainian].
3. Zhaldak, M.I. (2011). Systema pidhotovky vchytelia do

vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u navchalnomu protsesi [The system of teacher training for the use of information and communication technologies in the educational process]. *Scientific journal of national pedagogical dragomanov university. series 2: Computer-oriented learning systems* No. 11, pp. 3–15. [in Ukrainian].

4. Znavetska, O.M. & Tsvietaieva, O.V. (2019). Adaptivne navchannia v suchasni systemi osvity [Adaptive learning in the modern education system]. *Collection of scientific papers. pedagogical sciences*, No. 87, pp. 170–175. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2019-87-31> [in Ukrainian].

5. Lytvynova, S.H. (2016). Proiektuvannia khmarno oriantovanoho navchalnoho seredovyscha zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Designing a Cloud-Oriented Learning Environment of a General Secondary Education Institution]. *Monograph*. Kyiv, 354 p. [in Ukrainian].

6. Lytvynova, S.H. (2014). Systema upravlinnia navchanniam (LMS) v osvitnomu prostori navchalnoho zakladu [Learning management system (LMS) in the educational space of an educational institution]. *Computer in School and Family*, No. 4, pp. 13–17. [in Ukrainian].

7. Morze, N.V., Buinytska, O.P. & Varchenko-Trotsenko, L.O. (2016). Stvorennia suchasnoho elektronnoho kursu v systemi Moodle [Creating a modern electronic course in the moodle system: study guide]. *Kamianets-Podilskyi*, 232 p. [in Ukrainian].

8. Osadchy, V.V. (2010). Systema dystantsiinoho navchannia universytetu [University Distance Learning System]. *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, No. 5, pp. 7–16. [in Ukrainian].

9. Ribtsun, N.V. (2021). Adaptivne navchannia v systemi vyshchoi osvity: teoretychnyi aspekt [Adaptive Learning in the Higher Education System: Theoretical Aspect]. *Scientific notes of national pedagogical dragomanov university*, No. 150, pp. 112–118. [in Ukrainian].

10. Samoilenko, O.M., Vdovenko, O.M. & Shevchenko, A.O. (2025). Rozvytok tsyfrovoy kompetentnosti maibutnoho pedahoha v umovakh transformatsii osvity [Development of digital competence of the future teacher in the context of educational transformation]. *Youth & market*, No. 3(235), pp. 39–44. [in Ukrainian].

11. Siryk, I.V. (2018). Porivnialnyi analiz funktsionalnykh mozhlyvostei populiarnykh system upravlinnia navchanniam [Comparative analysis of the functional capabilities of popular learning management systems]. *Bulletin of Zhytomyr state university named after Ivan Franko*, No. 2(93), pp. 120–126. [in Ukrainian].

12. Spirin, O.M., Ivanova, S.M. & Kilchenko, A.V. (2015). Metodychni pidkhody do otsiniuvannia efektyvnosti vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u navchalnomu protsesi [Methodical approaches to assessing the effectiveness of using information and communication technologies in the educational process]. *Scientific notes of national pedagogical dragomanov university*. No. 127, pp. 143–152. [in Ukrainian].

13. Khmara, M.P., Mozolev, O.M. (2025). Vykorystannia tsyfrovyykh ta interaktyvnykh tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi studentiv [The use of digital and interactive technologies in the professional training of students]. *Youth & market*, No. 3(235), pp. 49–54. DOI: <https://doi.org/10.24919/2617-0825.3/235.2025> [in Ukrainian].

14. Osadcha, K., Osadchy, V., Semerikov, S., Chemerys, H. & Chorna, A.V. (2020). Review of the adaptive learning systems for the formation of individual educational trajectory. *ICT in Education, Research, and Industrial Applications. Proceedings of the 16th International Conference ICTERI 2020*, 2732, pp. 547–558. Available at: <http://ceur-ws.org/Vol-2732/20200547.pdf> [in English].

Стаття надійшла до редакції: 13.02.2026

Прийнято до друку: 20.03.2026

Опубліковано: 14.04.2026



“Культура – це те, що людина залишає після того, як вона забула все, чому її навчали”.

Едвард Хол

американський антрополог

“Справжня освіта виховує людину, здатну жити і працювати у багатокультурному світі”.

Джон Лок

англійський філософ

“Навчальна діяльність має вести до виховання вільної та сильної особистості”.

Григорій Ващенко

український педагог, науковець

“Справжнє порозуміння починається тоді, коли ми слухаємо, а не чекаємо своєї черги говорити”.

Дейл Карнегі

американський письменник



**Надія Дудник**, кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7879-8206>

**Олександра Свійонтик**, кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0945-3538>

**Богдан Кульчицький**, аспірант  
кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8527-9162>

### ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЄКТНОГО НАВЧАННЯ

У статті проаналізовано сутність педагогічних технологій, які сприяють вибудовуванню індивідуальної траєкторії саморозвитку учня в освітній діяльності. Для розгляду виокремлено думку про необхідність унормування використання інформаційних технологій та формування самостійного мислення учнів в умовах НУШ. Звернуто увагу на необхідність активного вивчення кращого європейського досвіду організації освітнього процесу за авторськими системами навчання та виховання, які мають багаторічний досвід якісної підготовки особистостей до самостійного життя, творчого розвитку, вибудовування філософії власного життя зі збереженням демократичних цінностей. Акцентовано увагу на домінуванні ролі учня в проявах ініціативи, самостійному мисленні, права на помилки й самоаналіз, пошуковій діяльності у малих групах та різновікових колективах, як того вимагає система Монтесорі навчання. Для обговорення подано способи використання інновацій в процесі організації розвивального середовища, підкреслено важливість системного застосування практичних та теоретичних методів в інтегрованому підході до освіти в умовах шкільної діяльності. Визначені переваги впровадження філософських стратегій саморозвитку, виховання у свободі, підтримка педагогом ідей учнів, емоційно позитивної атмосфери в організації освітнього процесу з використанням ідей М. Монтесорі. Пропонуємо шляхи підвищення кваліфікації педагогів через дослідження інноваційних технологій, їх цілісне вивчення та імплементацію з метою вдосконалення діяльності НУШ. Подано перспективу подальших розвідок у вивченні новацій в українській теорії та практиці в кризових умовах розвитку нашого суспільства.

**Ключові слова:** інноваційні технології; цифрова компетентність; педагогіка М. Монтесорі; проєктні технології; організація освітнього процесу.

**Літ. 8.**

**Nadiia Dudnyk, Ph.D. (Pedagogy)**, Associate Professor of the  
General Pedagogy and Preschool Education Department,  
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7879-8206>

**Oleksandra Sviontyk, Ph.D. (Pedagogy)**, Associate Professor of the  
General Pedagogy and Preschool Education Department,  
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0945-3538>

**Bogdan Kulchytskyi**, Postgraduate Student of the  
General Pedagogy and Preschool Education Department,  
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8527-9162>

### USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF ORGANISING PROJECT- BASED LEARNING

The article analyzes the essence of pedagogical technologies that contribute to the development of an individual trajectory of self-development of students in educational activities. The article highlights the need to standardise the use of information technologies and to develop independent thinking in students in the context of the New Ukrainian School (NUS). Attention is drawn to the need for active study of the best European experience in organising the educational process using authorial systems of teaching and upbringing, which have many years of experience in the high-quality preparation of individuals for independent living, creative development, and the formation of a personal philosophy of life while preserving democratic values.

*The article presents a project-based teaching technology used in Montessori school sason of the successful ways to create harmonious relationships in the educational process. Emphasis is place don the dominant role of the student in showing initiative, in dependent thinking, the right to make mistakes and self-analysis, and research activities in small groups and mixed-age groups, as required by the Montessori teaching system. Ways of using innovations in the process of organising a developmental environment are presented for discussion, and the importance of the systematic application of practical and theoretical methods in an integrated approach to education in the context of school activities is emphasised. The study identifies the advantages of implementing philosophical strategies for self-development, education in freedom, teacher support for students' ideas, and an emotionally positive atmosphere in the organisation of the educational processusing the ideas of M. Montessori.*

*Our article presents ways to improve pedagogues' qualifications through research into innovative technologies, their comprehensive study, and implementation with the aim of improving the activities of the New Ukrainian School. We consider the project method to be one of the best ways to develop students' competencies in research and local history activities, as well as a high-quality means of social education for children in a community of like-minded people. The article presents the prospects for further research into innovations in Ukrainian theory and practice in the crisis conditions of our society's development.*

**Keywords:** *innovative technologies; digital competence; M. Montessori pedagogy; project technologies; organisation of the educational process.*

**П**остановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні технологічний прогрес й інформаційна революція спричинили зміни у способах отримання освіти молодого покоління. Діти ростуть з активним використанням гаджетів, Інтернет-ресурсів. Дорослі більшість вільного часу присвячують огляду новим в он-лайн режимі, спілкуються у соціальних мережах. Підрастаюче покоління, наслідуючи спосіб життя дорослих, отримуючи великий потік інформації й розваг за допомогою гаджетів, структурує своє світосприймання через віртуальну реальність. Умови кризового розвитку нашого суспільства, коли військова дійсність провокує нові виклики, освітня галузь стоїть перед вибором у пошуку варіативних шляхів організації діяльності вчителів, учнів. Дистанційне навчання, спілкування в онлайн групах, Інтернет-конференції, пошук інформації з використанням ШІ стають звичними засобами освітньої взаємодії.

НУШ все активніше звертається до поєднання традиційних способів навчання з інноваційними технологіями, які презентують не тільки сучасні засоби для здобуття знань, а й використовують кращий світовий досвід європейських вчених у організації індивідуального саморозвитку, дають змогу отримувати знання з використанням пошукового методу, соціальної взаємодії. Хочемо звернути увагу на способи організації навчального процесу з використанням досвіду роботи альтернативних освітніх системах.

Сучасний педагог у процесі саморозвитку, пошуку нових ідей поєднує технологічні новації, методичні розробки, інтерактивні методики, щоб не тільки урізноманітнити процес отримання знань учнями, а й для прогнозованого цілісного якісного результату. Його може забезпечити цілісна система, яка має тривалий час апробації, позитивну динаміку зростання як успішності, так і збереження емоційного балансу дитини. Н. Гавриш пише: “Дитина може зрозуміти набагато більше та глибше,

ніж вважають дорослі. Вона розумна настільки, наскільки розумною ми їй дозволяємо бути” [6, 36]. Педагог підкреслює правильність вибору стратегії побудови освітнього процесу, де присутня емоційна підтримка, віра в можливості дитини, використання педагогіки сприяння.

Для української освіти як інновацією є поруч з стандартними освітніми програмами використовувати альтернативні, зокрема, вальдорфську педагогіку й систему М. Монтесорі. Особливими є філософська стратегія організації освітнього простору, методи навчання, способи задіявання розумового потенціалу дитини, діяльнісний підхід і поступальність отримання знань, індивідуалізація, розвиток самостійного мислення, створення емоційного благополуччя, активна співпраця учасників освітнього процесу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемами наукових досліджень інновацій мають місце у напрацюваннях сучасних українських вчених в галузі педагогіки, психології, філософії. Так, теоретичні праці О. Адаменко, І. Дичківської, С. Гончаренка, М. Гриньової, О. Іонової, В. Кременя, С. Сисоєвої, І. Суржикової, О. Сухомлинської, І. Улюкаєвої, М. Чепільта ін. дають підґрунтя для визначення методології у формуванні стратегії раціонального використання інновацій. А досвід роботи альтернативних освітніх шкіл, навчальних закладів, де активно використовуються педагогічні новації, який описаний В. Бондар, Н. Григор'євою, Ж. Грядовкіною, Н. Гавриш, В. Кушнір, Т. Михальчук, О. Мезенцевою, К. Кутик, О. Огієнком, І. Підласим, Н. Прибильською, А. Синицею, А. Сбруєвою та ін. стають основою для практичного використання новаторами, які прагнуть прогресивних змін у змісті, засобах, способах організації освітнього процесу. Коли зміни не заради гучних заяв, а для поєднання раціональних традиційних систем як базових і прогнозованих для педагога та інновацій як перспективних для активізації діяльності учнів. Для педагога стають актуальними процеси пошуку

балансу між необхідністю передачі знань підрастаючому поколінню з використання якісних шляхів активізації самостійного мислення дитини, створення сприятливого розвивального середовища під час організації навчання та виховання в умовах НУШ. Сучасний інформаційний, технологічний прогрес, економічні та політичні виклики зміщують акценти в освіті з результатів навчання на урізноманітнення пізнання, індивідуального підходу, збереження ментального здоров'я дитини, розвитку талантів, вибудовування для учня перспективи реалізувати себе в світі людей і техніки, природи і культури.

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми.** Сучасні дослідники теорії та практики займаються удосконаленням змісту, методів, засобів освіти підрастаючого покоління. Викристалізовується проблема, яка турбує освітян: “В останнє десятиліття у підході до виховання стався парадоксальний переворот: покарання та жорстокість ототожнили й спробували по можливості відмовитися від них – зовсім. У результаті підросло покоління дітей, виховане в парадигмі “світ обертається навколо мене, і, щоб я не робив, мені за це нічого не буде” [5, 14]. Суспільство зіткнулося з новою проблемою – байдужості, егоїзму, безвідповідальності. Успіхи в царині виховання й поступальності розумового розвитку мають авторські освітні системи провідних країн світу. Тому, ми все активніше звертаємося до вивчення та впровадження в Україні вальдорфської педагогіки й системи М. Монтесорі. Вони мають позитивну динаміку в гармонійному поєднанні теорії й практики, прогнозованість результату й палітру раціональних методик у досягненні балансу між навчанням, вихованням та саморозвитком учня. Домінуючим підходом є поєднання свободи та порядку, творчості зі збереження мети діяльності, практичного досвіду й теоретичних істин, індивідуальний підхід та групові завдання, присутність цілісної філософії, яка об'єднує усіх учасників освітнього процесу.

В реформі української освіти необхідно більше уваги приділити вивченню досвіду діяльності вищезазначених інноваційних систем, адже такий філософський підхід близький традиціям українського виховання, тому їх досвід допоможе знайти раціональні шляхи для створення нашої школи, НУШ. Тому, хочемо звернути увагу на позитивний досвід альтернативних освітніх систем, щоб процес інноваційних змін не стосувався тільки зовнішніх характеристик, де достатнім є впровадження цифрових технологій, використання ШІ, а презентував цілісну систему авторських підходів, філософію, світоглядні підходи у організації педагогічної взаємодії, інтегровані заняття, евристично-дослідницькі шляхи заохочення дитини до саморозвитку.

**Метою** нашої статті є аналіз та виокремлення інноваційних ідей альтернативних педагогічних систем іпошуку шляхів їх використання для покращення шляхів, умов, засобів, способів діяльності педагога з учнями в умовах НУШ.

**Виклад основного матеріалу.** Нова українська школа продовжує шлях впровадження освітніх програм в непростих умовах буття, направляє учнів до самостійного пізнання світу і розуміння себе в ньому, готовності дбати про власну безпеку і сміливості відстоювати свободу, проявляти таланти і дбати про ментальне та фізичне здоров'я, прагнути стати гідним громадянином нашої незалежної держави і представляти її в європейському товаристві. В. Кремень у роз'ясненні завдань концепції НУШ виокремлює вісім ключових компонентів, серед яких першим є “новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві”, а шостим є “орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм” [2].

Учень як суб'єкт освітнього процесу зустрічається з суперечностями, які пропонує дійсність: з одного боку – це стрімкий технологічний прогрес, що дає змогу використовувати ШІ у швидкому пошуку інформації, написанні аналітичних розвідок, здійснювати віртуальні подорожі у часі та Всесвіті, а з другого боку виокремлює соціальні потреби необхідності виховання почуття гідності, відповідальності, милосердя, дружби, піклування про світ природи тощо. В школах поєднуємо традиційний шлях поступального отримання знань відповідно до вимог освітніх програм, вимірювання якості знань шляхом написання контрольних робіт, тестів й проблемні методи навчання, де піддаємо сумнівам сталі твердження, урізноманітнюємо зміст філософськими концепціями і розглядаємо теорію відносності. Суперечності ставлять виклик сучасному педагогу, діти блискавично знаходять раціональні шляхи отримання інформації, готові відповіді створюють дисбаланс у процесі пошуку, знижують ініціативу учнів, роблять стандартним шлях отримання та відтворення знань. Тому, послуги ШІ дають швидку відповідь, але не зацікавлюють самостійним пізнанням, позбавляють емоційного задоволення від методу пошуку, де спроби і помилки стають особистим досвідом у досягненні мети.

Досліджуючи кращий зарубіжний досвід європейських країн, вітчизняні дослідники часто звертаються до представників реформаторського педагогічного руху, коли освітні проблеми також переживали кризу. В педагогіці М. Монтесорі присутня раціональність у шляхах розумового самостійного розвитку дитини, у вальдорфській школі всі знання мають практичний досвід, пошук, задіюють емоційно-ціннісну сферу. Ці освітні системи вважаються найстійкішими у світовій практиці, адаптовані на

всіх цивілізованих континентах, розвиваються і доповнюються новими здобутками зі збереженням власної філософії освіти, яка підтримує індивідуальний підхід до процесу отримання знань, сприяють саморозвитку учня, зберігають толерантність у взаєминах учасників освітнього процесу, підтримують емоційно позитивну атмосферу під час навчання й навіюють у гуманних взаєминах кращі чесноти людини у вихованні підростаючого покоління. Що відповідає запитам нашого сучасного суспільства на шляху освітніх реформ.

Дитячий психолог Ю. Приходько підкреслює: “У детермінації свідомості особистості, яка розвивається, важливе значення має як матеріальне буття, так і виховні норми та ціннісне ставлення до дитини” [4, 115]. Співзвучними вважаємо наступні ідеї педагогіки М. Монтесорі, які розкривають освітні завдання:

– гуманізації освіти, яка полягає в тому, що освіта повинна бути спрямована на розвиток людини як особистості і в першу чергу формувати моральні й духовні цінності як основу світогляду;

– демократизації освіти, яка передбачає забезпечення рівного доступу до освіти для всіх дітей, незалежно від їх соціального походження, матеріального становища, національності, а органи державного рівня повинні сприяти повноцінному доступу усіх громадян до якісної освіти;

– прагматизму, яка має на меті через практичний досвід і самостійність умовисновків отримувати цілісні системні знання, адже мислення має властивість опиратися на сенсорні відчуття [7].

Українська система освіти в період становлення сучасної незалежності також долучилася до світової тенденції використання альтернативних освітніх систем. Так, на початку 90-их рр. за сприяння экс-міністра освіти Б. Жебровського було засновано українську асоціацію Монтесорі вчителів, створено мережу державних та приватних освітніх закладів, які швидко знайшли відгук у суспільстві. Мережа Монтесорі-шкіл є вельми широкою і представлена у всіх містах обласного значення. В Києві працює Центр підготовки Монтесорі-педагогів на відповідному європейському рівні.

Сучасну українську Асоціацію Монтесорі UA очолює провідна педагогиня Анна Волохова, яка ініціювала створення програми з матеріальної допомоги зруйнованим війною Монтесорі школам в Україні, об'єднання у спільноти для забезпечення умов щодо продовження навчання дітей, які в зв'язку з війною виїхали з нашої країни, відповідно до авторської системи М. Монтесорі [1]. Програма об'єднала небайдужих та центри Монтесорі-педагогів за кордоном до підтримки школярів та дошкільнят у продовженні отримувати освіту у відповідних закладах. Монтесорі-школи в європейських, азійських країнах подавали заявки на

платформу асоціації Монтесорі UA, щоб охопити бажуючих з України і надати змогу навчатися у таких школах.

Чому ж так важлива наступність у отриманні освіти дітьми за певною альтернативною системою? Тому, що важливою є збереження філософії підходу довільного виховання й розуміння поняття “дисципліни в свободі”, успішно вирішується завдання індивідуального підходу у розумовому та соціальному розвитку школяра з вибором темпу, варіативності способів вирішення завдань. Важливою умовою є створення розвивального предметного середовища й підтримка ініціативи учнів, а педагог стає помічником, а не ведучим. Можливість адаптації Монтесорі педагогіки до культурного простору робить її легкою у імплементації.

Для української школи такі демократичні методи співнавчання є інноваційними, адже зміщують ведучу роль педагога на другорядну в освітньому процесі. Для традиційної школи педагог – наставник, лідер, ініціатор. Для Монтесорі школи дитина, учень є головним не формально, бо його пропозиція розглядається (метод мозкового штурму), не критикується, не оцінюється, а приймається до обговорення, підтримується за сміливість. Учень вирушає в країну знань, систематизуючи для себе знання людства через діяльність, педагог підтримує зацікавленість і дозволяє працювати у своєму темпі, з можливістю помилятися, шукати власний спосіб розв'язку проблеми. Таким чином, в центрі уваги – інтереси та можливості дитини, а педагог стає помічником у дорозі до знань, дослідженні світу. Вчитель не ведучий, а той, хто може за потреби скерувати чи підсумувати результат.

Шлях пошуку й самостійного дослідження, робота в малих групах з метою набуття навичок взаємодії ведуть до використання нового методу, який згодом став повноцінною технологією проєктної діяльності.

Свого часу М. Монтесорі співпрацювала з відомим засновником методу проєктів американським педагогом Дж. Дьюї. Їхні погляди були спільними у прагненні змін освітньої практики в напрямі самостійної діяльності учнів, створенні розвивального середовища для підтримки творчих ініціатив у поєднанні з прагматичним використанням результатів дослідної діяльності. Проєкт є найбільш вдалим у плані як діяльнісного способу навчання, так і створенні продукту, досягненні певної мети як навчальної, так і виховної. М. Монтесорі у книзі “Освіта і мир” зазначає: “Дитина – наша єдина провідниця до форми, якою має бути освіта; тільки вона нам може допомогти зрозуміти складність суспільного життя й несвідоме прагнення людини бути вільною” [3, 129].

Найчастіше у Монтесорі-школах у навчанні застосовують проєктні методи, адже дають змогу

дітям займатися самостійним пошуком інформації за темою, яка спільно генерується і відповідає інтересам дітей. Педагог як фасилітатор за потреби може допомогти визначити послідовність дій, щоб не втратити мети. З часом учні самостійно проводять поетапну підготовку, розробляють стратегію, залучають учасників, інтегрують знання з різних галузей, проявляють ініціативу й враховують варіативність способів реалізації задуму. Результати проєкту стають гордістю учасників, вони залюбки демонструють його іншим, адже це плід їхньої пошукової діяльності, стає важливо презентувати відкриття іншим.

Цінною в проєкті є можливість співпраці, комунікації, можливість продемонструвати сміливість, свої роздуми, пропозиції. У розподілі обов'язків панує емоційне піднесення, самостійність, відповідальність за певну частину спільної роботи, бажання висловити нові ідеї, свобода у виборі шляхів вирішення проблеми. Думка кожного стає цінною при спільному обговоренні, у процесі виконання враховуються помилки, очевидними стають сильні сторони знань чи вмінь кожного. Учні самоорганізуються у пари чи групи, проговорюють способи виконання певного завдання чи частин дослідження, вибудовують, наприкінці проєкту перспективи подальших планів, пошуків.

Проєктні технології широко реалізуються у дослідних роботах школярів, об'єднуючи знання та вміння кількох дисциплін, інтегрують досвід різних галузей. Так, тематичні проєкти, які пов'язані з красзнавством, календарними змінами природи, найбільше відгукуються, адже мають практичний характер реалізації, актуалізують теорію у практиці, дають змогу учням проявити свої можливості з історії, мистецтва, географії, іноземної мови тощо. Дитячі проєкти включають сучасні засоби пошуку інформації і поєднують з соціальними навичками. Проєкт емоційно підносить у бажанні йти своїм шляхом вирішення проблеми, здобувати досвід спільної відповідальності за результат. Зміст освіти в Монтесорі школах об'єднує навколо теми проєкту педагогів, батьків, дітей, громаду. Процес навчання набуває суспільного значення, презентується у соціальних мережах, дає поштовх до покращення якості життя спільноти.

Різновікові групи дітей створюють перспективу самооцінки у зростанні розумовому, соціальному, культурному, формують кращі риси характеру. Старші діти думають як свої знання передати молодшим, а молодші прагнуть до освоєння нових знань чи виконанні проблемних завдань, щоб зберегти можливість працювати в групі для спільного якісного результату. Така мотивація створює позитивну емоційну атмосферу, занурює дітей у пошук, дарує свободу діяльності, дає стимул до організації співпраці, формує навички балансу й користі віртуального режиму й дійсності.

**Висновки.** Шляхи удосконалення української освіти у побудові стратегії НУШ спонукають до пошуків раціональних методів, засобів роботи педагога, щоб особистість дитини мала змогу формуватися в умовах свободи і відповідальності, розвивати самостійне мислення і через практичні навички розуміти важливість знань та вмінь для прогресу людства. Ми підкреслили переваги в доцільності зміни ролі педагогів як ведучих у організації освітньої діяльності пошуку методів активізації учнівської ініціативи у саморозвитку, соціальної взаємодії в умовах реформ НУШ.

Звертаємо увагу на переваги використання інноваційних ідей альтернативних педагогічних систем, зокрема проаналізували Монтесорі педагогіку у широкому використанні проєктної технології. Вона є важливою у вихованні кращих рис характеру особистості, яка готова брати на себе відповідальність, використовувати свободу з урахуванням цінності інших людей і їхнього права на свою думку. Для вирішення освітньої проблеми домінування інформаційних технологій в світі людини й потреби виховання людяності й вміння співіснувати та творчо розвиватися у світі людей, природи, стає важливою потреба переосмислення цінного європейського освітнього досвіду, де гармонійний розвиток особистості уможливорює відчуття особистої відповідальності, активної життєвої позиції людини з дитячих років. Проєктна технологія у способі використання в Монтесорі школах має інноваційний характер і потребує активнішого використання як способу інтегрування знань та виховного розвитку дітей в сучасному освітньому процесі української школи.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Волохова А. Метод Монтесорі: від А до Я: все про унікальну педагогічну систему, 2024. URL: <https://surl.li/selotd>
2. Кремень В. Доповідь про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 22.08.2018 р. № 988. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80>
3. Монтесорі М. Освіта і мир. Київ: 7БЦ, 2023. 166 с.
4. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник: навч. посіб. Київ: Каравела, 2012. 329 с.
5. Царенко Н. Як ми псуємо наших дітей. Серія “Практична психологія”. Харків: ВД “ШКОЛА”, 2022. 288 с.
6. Філософія для дітей. Цікаві уроки для молодших школярів: методичний посібник / Н.В. Гавриш, О.О. Лінник. Київ: Видавничий Дім “Слово”, 2014. 232 с.
7. Якименко С.І., Міленіна Г.С. Педагогічні ідеї Софії Русової та Марії Монтесорі: порівняльний аналіз: монографія. Київ: Вид. дім “Слово”, 2015. 296 с.
8. Fairclough N. Discourse as social practice. *Critical discourse analysis: Critical concepts in linguistics*. ed. Toolan M. London; New York: Routledge, 2002. P. 1–22. URL: [https://www.researchgate.net/publication/281506450\\_Critical\\_Discourse\\_Analysis](https://www.researchgate.net/publication/281506450_Critical_Discourse_Analysis)

REFERENCES

1. Volokhova, A. Metod Montessori: vid A do YA: vse pro unikalnu pedahohichnu systemu, 2024 [Montessori Method: from A to Z: all about the unique pedagogical system]. Available at: <https://surl.li/selotd> [in Ukrainian].
2. Kremin, V. Dopovid pro skhvalennya Kontseptsiyi realizatsiyi derzhavnoyi polityky u sferi reformuvannya zahalnoy iserednoyi osvity "Nova ukrayinska shkola" na period do 2029 roku: Rozporyadzhennya Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 22.08.2018 r. № 988. [Report on the approval of the Concept of the implementation of state policy in the field of reforming general secondary education "New Ukrainian School" for the period until 2029: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 08/22/2018 No. 988]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80> [in Ukrainian].
3. Montessori, M. (2023). Osvita i myr [Education and Peace]. Kyiv, 166 p. [in Ukrainian].
4. Prykhodko, Yu.O. & Yurchenko, V.I. (2012). Psykholohichnyy slovnyk-dovidnyk: navch. posib. [Psychological Dictionary-Reference: Teaching Aid]. Kyiv, 329 p. [in Ukrainian].
5. Tsarenko, N. (2022). Yak my psuyemo nashykh ditey [How We Spoil Our Children]. "Practical Psychology" series. Kharkiv, 288 p. [in Ukrainian].
6. Filosofiya dlya ditey. Tsikavi uroky dly amolodshykh shkolyariv: metodychnyy posibnyk. [Philosophy for Children. Interesting Lessons for Junior Schoolchildren: Methodical Guide.] N.V. Havrysh, O.O. Linnyk. Kyiv, 2014. 232 p. [in Ukrainian].
7. Yakymenko, S.I. & Milenina, H.S. (2015). Pedahohichni ideyi Sofiyi Rusovoyi ta Mariyi Montessori: porivnyalnyy analiz: monohrafiya [Pedagogical ideas of Sofia Rusova and Maria Montessori: comparative analysis: monograph]. Kyiv, 296 p. [in Ukrainian].
8. Fairclough, N. (2002). Discourse as social practice. *Critical discourse analysis: Critical concepts in linguistics*. ed. Toolan M. London; New York: Routledge. pp. 1–22. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/281506450\\_Critical\\_Discourse\\_Analysis](https://www.researchgate.net/publication/281506450_Critical_Discourse_Analysis) [in English].

Стаття надійшла до редакції: 12.02.2026

Прийнято до друку: 20.03.2026

Опубліковано: 14.04.2026

УДК 378.091.12:159.944.4

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.352121>

Ганна Жила, викладач кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації

Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7928-0660>

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО:  
ПРИЧИНИ ТА ПРОФІЛАКТИКА

У статті обґрунтовано актуальність питання професійного вигорання, визначено сутність поняття вигорання, психологічний дистрес, визначено основні компоненти професійного вигорання, здійснено аналіз причин та наслідків вигорання, досліджено шкалу професійного вигорання Маслач (МБІ), виявлено додаткові стресові фактори, що впливають на поширеність вигорання, розкрито вплив криз та екстремальних ситуацій на процес професійного вигорання, проаналізовано всеукраїнське опитування в межах проекту про стресові стани населення в умовах війни.

**Ключові слова:** професійне вигорання; причини і наслідки; стрес; війна; депресія; емоційне виснаження; ментальне здоров'я.

Літ. 7.

Ganna Zhyla, Lecturer of the Foreign Languages and Intercultural Communication Department, Kharkiv Semen Kuznets National University of Economics  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7928-0660>

PROFESSIONAL BURNOUT OF HIGHER EDUCATIONAL TEACHERS:  
CAUSES AND PREVENTION

The article substantiates the relevance of the issue of professional burnout, defines the essence of the concept of burnout, psychological distress, identifies the main components of professional burnout, analyzes the causes and consequences of burnout, and examines the Maslach burnout scale (MBI), additional stress factors that affect the prevalence of burnout were identified, the impact of crises and extreme situations on the process of professional burnout was revealed, and an all-Ukrainian survey was analyzed within the framework of the project on the stress states of the population during wartime. Despite the existence of a significant number of scientific studies on the phenomenon of professional burnout, the problem of its manifestations among teachers of higher education institutions remains relevant and multidimensional. In the domestic scientific literature of recent years, professional burnout of teachers is considered an important psychological and pedagogical phenomenon, which has pronounced symptoms of emotional exhaustion, depersonalization, and reduction of professional

*achievements under the influence of long-term stress factors of professional activity. Burnout is not the result of individual characteristics alone but is shaped by the interaction of personal, social, and organizational factors. There are different models and approaches to measuring burnout; it is necessary to emphasize the importance of systemic prevention: adapting the work environment, developing support from colleagues, and increasing personal stress resistance. Education professionals are particularly vulnerable to an increased risk of burnout, as teaching inherently involves challenging working conditions and is classified as a stressful profession. A significant proportion of teachers rate their work as a major source of stress.*

**Keywords:** burnout; causes and consequences; stress; war; depression; emotional exhaustion; mental health.

**П**остановка проблеми. Незважаючи на наявність значної кількості наукових досліджень феномену професійного вигорання, проблема його проявів серед викладачів закладів вищої освіти залишається актуальною та багатовимірною. Питання причин виникнення професійного вигорання та ефективних шляхів його профілактики серед викладачів ЗВО залишаються недостатньо систематизованими та потребують подальшого наукового аналізу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У вітчизняній науковій літературі останніх років професійне вигорання викладачів розглядається як важливе психолого-педагогічне явище, що має виражені симптоми емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень під впливом тривалих стресових чинників професійної діяльності. Так, у вітчизняних публікаціях на тему професійного вигорання викладачів ЗВО можна назвати таких авторів: О. Стельмах здійснює теоретичний аналіз професійного вигорання особистості, О. Федішин аналізує психологічні чинники та шляхи подолання вигорання у викладачів ЗВО, Я. Яковець досліджує вплив професійного вигорання на комунікативну толерантність викладачів, С. Дембіцький вивчає психологічний дистрес в соціологічних дослідженнях, Н. Коваленко, М. Ткаченко та В. Мись аналізують способи попередження емоційного вигорання у викладачів ЗВО. У міжнародній науковій літературі К. Маслач американська психологиня, одна з найвідоміших у галузі дослідження професійного вигорання, саме у 1981 р. Маслач і Джексон розробили фундаментальну багатофакторну модель та інструмент діагностики професійного вигорання.

**Мета статті** полягає у теоретичному аналізі феномену професійного вигорання викладачів закладів вищої освіти, визначенні основних причин його виникнення та обґрунтуванні ефективних напрямів профілактики в умовах сучасного освітнього середовища.

**Виклад основного матеріалу.** Професійне вигорання, також відоме як професійне виснаження, – це психологічний розлад, що виникає внаслідок хронічного стресу на робочому місці. Він розвивається поступово у деяких людей, які зазнають фрустраційних та демотивуючих умов праці: стикаючись із втомою, почуттям невдачі та труднощами з концентрацією уваги, вони схильні працювати

ще старанніше, щоб спробувати відновити задоволення та впевненість у собі. Якщо умови праці залишаються складними, розвивається замкнене коло, що призводить до виснаження. Професійне вигорання виникає не через особисту неспроможність працівника, а через хронічну невідповідність між людиною та шістьма ключовими аспектами її роботи (навантаження, контроль, винагорода, спільнота, справедливість, цінності) [6].

Професійне вигорання розглядається як багатовимірне явище, що включає три основні компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію (дистанціювання від роботи та колективу) та зниження відчуття професійних досягнень. Вигорання не є результатом лише індивідуальних особливостей, а формується через взаємодію особистісних, соціальних та організаційних факторів. Існують різні моделі та підходи до вимірювання вигорання, необхідно підкреслити важливість системної профілактики: адаптації робочого середовища, розвитку підтримки колег і підвищення особистісної стресостійкості [7].

У всеукраїнському опитуванні що було проведене Інститутом соціології Національної академії наук України разом із Соціологічною групою “Рейтинг” у жовтні 2023 року в межах проєкту про стресові стани населення в умовах війни, використано змішану методологію (CATI + CAWI) і репрезентативну вибірку дорослих (18–69 р.). Основні висновки дослідження: через широкомасштабне вторгнення частка людей, які мали досвід перебування в зоні бойових дій, зросла з 18 % до 44 %; найважливіші стресори (за впливом): травматичні спогади та переживання, стресори соціальної взаємодії (конфлікти, недостатня підтримка, дискримінація), погіршення умов життя, проблеми зі здоров’ям, загроза життю через війну; найважливіші внутрішні ресурси – активність (трудова та соціальна), оптимізм, соціальні ресурси, які допомагають справлятися зі стресом, – спілкування, дозволяють й робота, але останні два частіше є недостатніми; поширеність конкретних стресових станів: від найменшого до найбільшого – ворожість (агресивність), депресія, соматичні симптоми, міжособистісна чутливість, тривожність, виснаження, а також параноїдальні ідеї (підозрілість, недовіра). Дослідження показує, що війна істотно впливає на психічний стан українців, створює важкі стресові ситуації та потребу у соціальних і психологічних ресурсах для

адаптації й відновлення. Водночас попри значний тиск, більшість населення має базові ресурси психологічної стійкості [1].

Вигорання спочатку проявляється фізичними ознаками: постійна втома, біль у спині, безсоння, мігрень, біль у шлунку, часті інфекції тощо. Також може проявлятися психологічний дистрес: емоційна порожнеча, тривога у всіх її формах, дратівливість, схильність до ізоляції, труднощі з концентрацією уваги, відчуття перевантаженості подій або демотивація. Потім виснажена людина стає аномально холодною та байдужою, емоційно ізолює себе та проявляє незвичайний цинізм [3].

Феномен професійне вигорання розглядається як складне соціально-психологічне явище, що виникає внаслідок тривалого впливу стресових факторів професійної діяльності. Серед чинників вигорання емоційне перенапруження, високий рівень відповідальності, дефіцит підтримки, монотонність роботи та невідповідність між очікуваннями й реальними умовами праці. Необхідно передбачити своєчасну профілактику професійного вигорання, зокрема через розвиток навичок саморегуляції, психологічної підтримки та оптимізації професійного середовища [4].

Фахівці в галузі освіти особливо вразливі до підвищеного ризику вигорання, оскільки викладання за своєю суттю передбачає складні умови праці і класифікується як стресова професія. Значна частина викладачів оцінює свою роботу як основне джерело стресу. Протягом останніх кількох десятиліть дослідження, присвячені психічному здоров'ю академічного персоналу, постійно показують, що викладачі відчують робоче перевантаження та постійно намагаються задовольнити вимоги академічного середовища. Ситуація ще більше ускладнюється нездатністю університетів створити робоче середовище з мінімізованим рівнем стресу. Політичні зміни та трансформації чинять додатковий тиск на персонал вищих навчальних закладів. Освітній ландшафт характеризується жорсткою професійною конкуренцією, високими суспільними очікуваннями, вимогами з боку адміністративних органів та здобувачів, постійними інституційними та організаційними змінами, значним робочим навантаженням, високим тиском на публікації, конфліктом між викладанням та дослідженнями. Разом ці фактори служать каталізаторами хронічного стресу серед академічного персоналу. З іншого боку, постійна робота сприяє виникненню сімейних конфліктів, що провокують посилення розчарування в основних потребах. Це формує ставлення до того, що індивідуального прогресу ніколи не буде достатньо. Усі ці фактори провокують хронічний стрес і виснаження через тривалий вплив проблем, пов'язаних з роботою, та відсутність достатньої мотивації. Це призводить до психосоціального

синдрому професійного вигорання, який проявляється через надмірне виснаження, почуття цинізму та відчуженості від роботи, а також відчуття неефективності та відсутності досягнень. Дотримання стратегій “балансу між роботою та особистим життям”, за яких фахівці вищої освіти намагаються збалансувати суперечливі вимоги роботи, призводить до постійного розумового навантаження. Це, у свою чергу, має зворотний ефект: позитивний вплив на вигорання та негативний вплив на академічну ефективність.

Кризові події мають значний вплив на психічне здоров'я академічного персоналу, є додатковими стресовими факторами, що впливають на поширеність вигорання. Наприклад, під час нещодавньої глобальної кризи, спричиненої пандемією, і без того тривожна поширеність синдрому вигорання ще більше загострилася. Академічний персонал зіткнувся з новими викликами та стресовими факторами, пов'язаними з широким використанням технологій та платформ відеоконференцій, з'явилася “онлайн-втома”. Це явище ще більше посилює стрес, пов'язаний з пандемією, та проявом проблем психічного здоров'я.

Вплив криз та екстремальних ситуацій на процес професійного вигорання, зокрема війни, є важливим додатковим фактором, що спричиняє вигорання. Наразі ми спостерігаємо наймасштабніший військовий конфлікт у Центральній Європі з 1945 року, розв'язаний Російською Федерацією проти України, понад половина українських освітян борються з депресією та емоційним виснаженням. Українські наукові співробітники мужньо намагаються утримувати свій освітній та науковий фронт. Однак, незважаючи на свою мужність та бажання працювати, українські науково-педагогічні працівники з 24 лютого 2022 року стикаються з постійно мінливими умовами, які безпосередньо впливають на їхню професійну діяльність. Сьогодні професійна діяльність українського науковця залежить від карти активних бойових дій, ракетних обстрілів, тривоги, наявності електроенергії та стабільності Інтернету.

Поточні військові операції в Україні призвели до того, що значна кількість академічних працівників була змушена покинути свої домівки через окупацію рідних міст або ескалацію військових дій. В результаті вони шукали притулку в безпечніших регіонах України або за кордоном, що спричиняє додаткові особисті труднощі та стрес.

Коли є підозра на вигорання, професійні психологи, лікарі загальної практики або психіатри можуть використовувати один із науково підтверджених опитувальників. Наразі існує безліч методів оцінки вигорання. Однак, шкала професійного вигорання Маслач (MBI) видається одним з домінуючих інструментів для оцінки професійного висна-

ження, опитувальник допомагає оцінити емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження особистих досягнень. Опитувальник складається з 22 пунктів, за якими можливе обчислення значень 3-х шкал: “Емоційне виснаження”, “Деперсоналізація”, “Редукція професійних досягнень”. Дійсно, 90 % емпіричних досліджень використовують цей інструмент, психометричні властивості якого вважаються адекватними. Фактично, конвергентна валідність, дивергентна валідність та надійність повторного тестування інструменту є дуже задовільними [5].

Професійне вигорання – це не проста втома після важкого дня, а стан, коли людина втрачає захоплення роботою і відчуває відсутність енергії для її виконання. Вигорання не вважається хворобою, але може стати частиною психічних розладів (наприклад, депресії чи розладу адаптації). Якщо вигорання серйозно впливає на працездатність, можуть знадобитися лікарняний і професійна допомога. Запобігання вигоранню включає підтримку балансу між роботою та відпочинком, чітке планування завдань і вміння відмовлятися від зайвого навантаження. Важливо також дбати про фізичне здоров'я: достатній сон, регулярну фізичну активність і повноцінне харчування. Подолання вигорання передбачає розпізнавання проблеми, спілкування про свої відчуття та зміни в організації часу й робочого середовища. Якщо самостійні кроки не допомагають, варто звернутися до психолога або іншого спеціаліста з ментального здоров'я [2].

**Висновки і пропозиції.** Вигорання – це не особиста слабкість працівника, а наслідок хронічної невідповідності між людиною та умовами її роботи. Тобто проблема закладена в системі праці, а не лише в особистості. Масlach і Лейтер розглядають вигорання як синдром, що має три ключові компоненти: емоційне виснаження – відчуття спустошеності, втоми, браку енергії; деперсоналізація (цинізм) – відсторонене, байдуже або негативне ставлення до людей і роботи; зниження професійної ефективності – відчуття неуспішності та втрати сенсу праці. Автори описують шість сфер невідповідності між працівником і роботою, які призводять до вигорання: надмірне навантаження; відсутність контролю над роботою; недостатня винагорода (матеріальна й моральна); проблеми у спільноті/колективі; відчуття несправедливості; конфлікт цінностей. Таким чином, вигорання шкодить: психічному та фізичному здоров'ю; якості роботи й мотивації; ефективності організацій (плинність кадрів, зниження продуктивності). Профілактика вигорання має відбуватися на рівні організації, а не лише через індивідуальні тренінги.

Вигорання іноді визначають як завершальну стадію процесу хронічного фізичного, психічного та емоційного виснаження. Його також описують як прогресуючу ерозію внутрішніх ресурсів праців-

ника. Для викладачів це виснаження може сприятися, серед іншого, як тихе та безперервне зношування, що виникає внаслідок частого контакту зі здобувачами. Три прояви вигорання – це фізична, розумова та емоційна втома (або професійна втома), розвиток неадекватного образу себе (або відчуття неадекватності чи неефективності на роботі) та дистанціювання від інших через негативні та цинічні почуття (також відоме як деперсоналізація).

Незважаючи на надзвичайні обставини, посеред повномасштабної війни, університети та викладачі наполегливо виконують свою головну місію – надання високоякісної, сучасної освіти, непохитно тримаючись своєї позиції. Однак, вкрай важливо дослідити стан та динаміку вигорання, яке виникає в стані постійного хронічного стресу, спричиненого як традиційними викликами, з якими стикається викладацький склад, так і додатковими факторами, спричиненими воєнними діями.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Інститут соціології НАН України. Стресові стани населення України в контексті війни. URL: [https://isnasu.org.ua/news/news\\_item.php?id=stresovi-stani-naselennya-ukraini-v-konteksti-vijni&year=2023](https://isnasu.org.ua/news/news_item.php?id=stresovi-stani-naselennya-ukraini-v-konteksti-vijni&year=2023) (дата звернення 06.02.2026).
2. Міністерство охорони здоров'я України. Вигорання на роботі: причини, ознаки та способи подолання. URL: <https://moz.gov.ua/uk/vigorannya-na-roboti-prichini-oznaki-ta-sposobi-podolannya> (дата звернення 06.02.2026).
3. Простір психологів. URL: <https://psychology.space/slo-vnyk-post/dystres/> (дата звернення 06.02.2026).
4. Стельмах О. Чинники професійного вигорання особистості. *Молодь і ринок*. 2022. №5/203. С. 76–80.
5. Шкала професійного вигорання Масlach (MBI). URL: [https://www.eztests.xyz/tests/maslach\\_burnout/](https://www.eztests.xyz/tests/maslach_burnout/) (дата звернення 06.02.2026).
6. Maslach C., Leiter M.P. The Truth About Burnout. San Francisco: Jossey-Bass. 1997. С. 29–54.
7. Maslach C., Leiter M.P. Burnout: A multidimensional perspective. *Professional Burnout*. New York: Routledge, 2016. С. 89–100.

#### REFERENCES

1. Instytut sotsiolohiyi NAN Ukrayiny. Stresovi stany naselennya Ukrayiny v konteksti viyny [Institute of Sociology of the National Academy of Sciences of Ukraine. Stressful states of the population of Ukraine in the context of war]. Available at: [https://isnasu.org.ua/news/news\\_item.php?id=stresovi-stani-naselennya-ukraini-v-konteksti-vijni&year=2023](https://isnasu.org.ua/news/news_item.php?id=stresovi-stani-naselennya-ukraini-v-konteksti-vijni&year=2023) (Accessed 06 February 2026) [in Ukrainian].
2. Ministerstvo okhorony zdorovya Ukrayiny. Vyhorannya na roboti: prychny, oznaky ta sposoby podolannya [Ministry of Health of Ukraine. Burnout at work: causes, signs and ways to overcome it]. Available at: <https://moz.gov.ua/uk/vigorannya-na-roboti-prichini-oznaki-ta-sposobi-podolannya> (Accessed 06 February 2026) [in Ukrainian].
3. Prostir psykholohiv [Psychologists' space]. Available at: <https://psychology.space/slo-vnyk-post/dystres/> (Accessed 06 February 2026) [in Ukrainian].
4. Stelmakh, O. (2022). Chynnyky profesiynoho vyhorannya osobystosti. [Factors of professional burnout]. *Youth &*

## ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ І ПОКАЗНИКІВ СФОРМОВАНOSTI СОЦІАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

market. No. 5/203. pp. 76–80. (Accessed 06 February 2026) [in Ukrainian].

5. Shkala profesijnogo vyhorannya Maslach [Maslach Professional Burnout Scale]. Available at: [https://www.eztests.xyz/tests/maslach\\_burnout/](https://www.eztests.xyz/tests/maslach_burnout/) (Accessed 06 February 2026) [in Ukrainian].

6. Maslach, C., Leiter, M.P. (1997). *The Truth About Burnout*. San Francisco: Jossey-Bass. pp. 29–54. [in English].

7. Maslach, C., Leiter, M.P. (2016). *Burnout: A multidimensional perspective*. Professional Burnout. New York : Routledge, pp. 89–100. [in English].

Стаття надійшла до редакції: 10.02.2026

Прийнято до друку: 20.03.2026

Опубліковано: 14.04.2026

УДК 373.2.01:316

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.353420>

**Ірина Данильченко**, кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології

Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5406-7062>

**Ігор Загородній**, аспірант спеціальності 012 “Дошкільна освіта”

Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2312-2524>

### ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ І ПОКАЗНИКІВ СФОРМОВАНOSTI СОЦІАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті на основі аналізу наукових пошуків представлено критерії та показники сформованості соціально-громадянської компетентності в дітей старшого дошкільного віку. Розкрито сутність понять “критерій”, “показник”. Запропоновано низку показників до виокремлених критеріїв сформованості соціально-громадянської компетентності в дошкільників.

**Ключові слова:** компоненти соціально-громадянської компетентності; діагностика, критерій; показник; рівні сформованості соціально-громадянської компетентності; діти старшого дошкільного віку.

**Лім. 12.**

**Iryna Danylchenko**, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the  
Preschool Pedagogy and Psychology Department,

Hlukhiv Oleksandr Dovzhenko National Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5406-7062>

**Ihor Zagorodnii**, Postgraduate Student in the Specialty 012 “Preschool Education”,

Hlukhiv Oleksandr Dovzhenko National Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2312-2524>

### IDENTIFICATION OF CRITERIA AND INDICATORS OF THE FORMATION OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN’S SOCIO-CIVIC COMPETENCE

The article highlights criteria and indicators as components of the diagnostic toolkit for identifying the formation of older preschool children’s socio-civic competence components. The definition of the concepts of “criterion” and “indicator” has been clarified. An analysis of research and publications by Ukrainian scientists devoted to the problem of social, civic, and patriotic education of preschool children. It has been found that the basis for determining the criteria for the levels of socio-civic competence formation is formed by a triad: emotional and value attitude, knowledge, and behaviour of the child.

Attention has been focused on the requirements for the selection of criteria, namely: the number of criteria and their corresponding indicators should be sufficient to assess the levels of formation older preschool children’s socio-civic competence; the criteria should enable objectivity of assessment and cover all components of the studied quality; be formulated accurately and concisely; have a sufficient number of adequate indicators; ensure measurability using correctly selected methods.

Based on the results of the represented analysis of scientific research, and taking into account the components of older preschool children’s socio-civic competence (emotional-value, cognitive, behavioural) identified by the authors, the following criteria for its formation have been determined: emotional-value, search-cognitive, and activity-behavioural, with the corresponding indicators.

The emotional-value criterion makes it possible to identify the level of children’s interest in universal and civic values, the culture of the Ukrainian people, and works of art; the search-cognitive criterion characterizes the level of the child’s knowledge about himself or herself, relationships with family members, and other people, as well as works of art with socio-civic content;

## ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ І ПОКАЗНИКІВ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*the activity-behavioural criterion reflects the level of self-regulation skills, self-attitude, and social interaction in various types of activities and life situations.*

**Keywords:** *components of socio-civic competence; diagnostics, criterion; indicator; levels of socio-civic competence formation; older preschool children.*

**П**остановка проблеми. Проблема формування соціально-громадянської компетентності в дітей дошкільного віку актуалізується складними соціально-економічними умовами України, воєнною ситуацією. Виховання активного, відповідального та свідомого громадянина, здатного ефективно взаємодіяти в суспільстві, відстоювати свої права та поважати права інших є важливим завданням сучасної дошкільної освіти. Його реалізація вимагає ґрунтовних досліджень сутності соціально-громадянської компетентності, розроблення чіткого діагностичного інструментарію для виявлення рівнів її сформованості й методичного супроводу процесу формування означеної якості у вихованців.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Наукові розвідки проблеми соціального, національно-патріотичного, громадянського виховання дітей дошкільного віку належать Т. Атроценко, І. Беху, А. Богущ, Н. Гавриш, О. Денисюк, І. Дичківській, О. Каплуновській, Л. Карнаух, І. Козаковій, О. Кононко, О. Косенчук, Л. Куземко, Л. Лохвицькій, С. Матвієнко, М. Машовець, Т. Поніманській, І. Рогальській-Яблонській, А. Солонській, О. Стаєнній, С. Тесленко, С. Федоровій, Л. Шульзі та іншим. Аналіз низки досліджень з означеної проблеми дозволяє стверджувати, що в науковців немає єдиного погляду на критерії і показники сформованості соціально-громадянської компетентності чи якогось із її компонентів.

Звернемося до досліджень останніх років, до тих тем нашого наукового пошуку.

Так, Т. Пантюк, Н. Дудник, Д. Николин, В. Суховерський, В. Кушнір виокремлюють низку показників сформованості соціальних та громадянських компетентностей особистості, а саме: ототожнення себе з соціальною групою, до якої належить: сім'я, клас у школі, спортивна команда, місцева громада, держава, нація; дотримання норм і правил поведінки в цих групах; усвідомлення, що всі люди мають права та обов'язки; знання про власні права та обов'язки, застосування їх у повсякденному житті; розуміння наслідків своєї участі в житті групи і наслідків власної поведінки в ній по відношенню до прийнятих норм і принципів; адекватна оцінка власної поведінки та поведінки інших людей, посилаючись на засвоєні цінності, такі як: гідність, честь, справедливість, обов'язок, відповідальність, дружба, доброта, помірність, стриманість, допомога, вдячність, чесність, та інші; здатність презентувати себе і групу, до якої належить; використання персональних даних тільки в

ситуаціях, безпечних для себе і близьких осіб; стримане і доцільне використання таких даних в нових і віртуальних ситуаціях; визнання та ідентифікація окремих соціальних груп, до яких не належить, але які викликають у неї інтерес (спортивні команди і клуби, творчі колективи тощо); володіння певною історичною інформацією про регіон та країну, розрізняючи легенду та реальність; володіння термінами, які визначають громадянські та громадянознавство (свобода, права, держава, угода, контракт); уміння брати участь у самоврядуванні; поважати звичаї та традиції різних соціальних груп та народів, розуміння та порівняння звичаїв людей, наприклад, щодо свят в Україні та у різних країнах; володіння навичками командної роботи в процесі навчання, в тому числі брати на себе роль лідера групи тощо [5, 47].

А. Солонська, досліджуючи проблему патріотичної вихованості дітей старшого дошкільного віку, виокремлює такі критерії і показники для визначення рівнів сформованості означеної якості: інформаційно-пізнавальний критерій з показниками: знання державних і народних символів, видатних людей, історичних подій, знання національних прав та обов'язків; емоційно-ціннісний критерій з показниками: цінує історію своєї сім'ї, пишається досягненнями країни, позитивно ставиться до традицій свого народу, державної мови; вчинково-поведінковий критерій з показниками: бере участь у народних святах, пізнаючи їх зміст, виражає патріотичні почуття через відтворення культурних надбань народу України (читання віршів, малювання символів, спів патріотичних пісень), дотримується моральних норм українського суспільства [7, 221].

С. Васильєва, В. Луценко, В. Маршицька, В. Рагозіна для визначення рівнів соціально-комунікативної компетентності дітей дошкільного віку виокремили такі критерії: *поведінковий*, показниками якого були: уміння дітей поводити себе в колективі, будувати безконфліктні взаємини, контролювати свої емоції та настрої; перевага гарного настрою, готовність до розв'язання проблемних ситуацій, а також адекватна самооцінка; позитивне сприймання себе й оточуючих, усвідомлення свого місця в соціумі; *пізнавально-інтелектуальний* критерій передбачав обізнаність щодо елементарних соціальних норм; вміння використовувати набуті знання в життєвих ситуаціях; здатності до аналізу ситуацій та багатоваріантного розв'язання проблемних завдань; рівні розвитку уяви та мислення, а також наявності елементарних психологічних та фізіологічних знань про себе; здатність визначати власні

## ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ І ПОКАЗНИКІВ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

позитивні та негативні риси; до показників комунікативного критерію віднесли: уміння вибирати адекватні способи спілкування з оточуючими, творчо використовувати мовленнєві кліше в різних ситуаціях буття; володіння соціально прийнятими способами вираження емоцій, а також наявність у словнику характерологічної лексики; вміння використовувати влучні образні вирази; показниками гумористичного критерію було: наявність почуття гумору, що виявлялося у здатності до розуміння смішного та спроможності створювати смішне [8, 122–123].

О. Станіченко у процесі дослідження виховання чуйності в дітей старшого дошкільного віку виокремила й схарактеризувала такі критерії вихованості означеної якості: когнітивно-знаннєвий, емоційно-мотиваційний, діяльнісно-поведінковий [10, 131–132].

Т. Пономаренко, К. Побірайко було визначено критерії (когнітивний, діяльнісний, емоційний) та показники сформованості основ соціально-громадянської компетентності в дітей третього року життя, згідно з вимогами Державного стандарту дошкільної освіти в Україні та програми виховання і навчання дітей від 2 до 7 років “Дитина” [6, 177].

С. Тесленко визначила такі критерії національно-патріотичної вихованості дітей старшого дошкільного віку: когнітивний, емоційно-почуттєвий, релаксійно-діяльнісний із відповідними показниками [11, 3].

С. Федорова, досліджуючи проблему формування соціально-громадянської компетентності в комунікативній діяльності дітей старшого дошкільного віку, відповідно до виокремлених компонентів означеної компетентності (емоційно-ціннісний, когнітивний та діяльнісний), визначила критерії її сформованості (емоційно-світоглядний, пізнавально-знаннєвий, поведінково-діяльнісний) з відповідними показниками [12, 116–118].

О. Косенчук вважає, що результатом сформованості соціально-громадянської компетентності дітей дошкільного віку є: ціннісне ставлення дитини до себе, своїх прав і прав інших; наявність уявлень про правила і способи міжособистісної взаємодії з членами сім’ї, родини, іншими людьми; вміння дотримуватися правил міжособистісної взаємодії з членами сім’ї, родини, іншими людьми в соціально-громадянському просторі; ціннісне ставлення та повага до культурних надбань українського народу, представників різних національностей і культур.

Індикаторами сформованості соціально-громадянської компетентності науковиця виокремлює: емоційно-ціннісне ставлення; сформованість знань; навички [4, 142].

О. Байер рекомендує під час оцінювання сформованості соціально-громадянської компетентності

в дошкільників звертати увагу на такі її складники: знання про соціальне середовище (родину, знайомих, малознайомих і незнайомих людей, країну), ставлення до себе, взаємини з дітьми та дорослими, дотримання правил [1].

Отже, представлений аналіз досліджень формування соціально-громадянської компетентності чи її компонента, зокрема діагностичного інструментарію для її виявлення, дозволяє стверджувати, що основу для визначення критеріїв утворює триада: емоційно-ціннісне ставлення, знання й поведінка дитини.

**Мета статті:** презентувати критерії і показники для виявлення рівнів сформованості соціально-громадянської компетентності в дітей старшого дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення сформованості соціально-громадянської компетентності в дітей старшого дошкільного віку потребує відповідної діагностики.

Важливими завданнями констатувального етапу експерименту є визначення критеріїв і показників сформованості соціально-громадянської компетентності в дітей старшого дошкільного віку.

Результати аналізу довідкових джерел дозволяють стверджувати про неоднозначне тлумачення поняття “критерій”. Так, в означеній літературі критерій визначено як:

- “підстава для оцінювання, визначення або класифікації чогось, мірило” [2, 588];

- “ознаки, за якими класифікуються, оцінюються за відповідним індикатором психологічні явища, дії або діяльність” [9, 158];

- “сукупність ознак, що дозволяють оцінити умови, процес і результат навчальної діяльності у відповідності до поставленої мети” [3, 434].

Отже, критерій будемо розуміти як сукупність ознак, що дозволяють оцінити досліджувану якість, у нашому випадку соціально-громадянську компетентність дітей старшого дошкільного віку.

Критерій характеризують показники, виступаючи мірою його вираження. У Великому тлумаченому словнику української мови показник визначено як свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь, кількість чого-небудь; явище або подія, на підставі яких можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу; кількісна характеристика виробу (процесу) [2, 1024]. Відтак, висновуємо, що показник є складником критерію, типовим і конкретним виявом сутності досліджуваних якостей чи явищ. Якість показника залежить від того, наскільки повно й об’єктивно він характеризує обраний критерій.

Обираючи критерії, ми дотримувалися низки вимог: кількість критеріїв і відповідних їм показників має бути достатньою для оцінки рівнів сфор-

## ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ І ПОКАЗНИКІВ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

мованості соціально-громадянської компетентності в дітей старшого дошкільного віку; критерії мають уможливити об'єктивність оцінювання й охоплювати всі компоненти досліджуваної якості; формулюватися точно й лаконічно; мати достатню кількість адекватних показників; забезпечувати вимірюваність за допомогою коректно дібраних методик.

Беручи до уваги результати представленої аналізу наукових розвідок, та виокремлені нами компоненти соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку (емоційно-ціннісний, когнітивний, поведінковий), ми визначаємо такі критерії її сформованості: емоційно-ціннісний, пошуково-пізнавальний та діяльнісно-поведінковий з відповідними показниками.

Так, *емоційно-ціннісний критерій* дозволяє виявити ступінь сформованості інтересу дітей до загальнолюдських та громадянських цінностей, культури українського народу, художніх творів; *пошуково-пізнавальний критерій* характеризує ступінь оволодіння дитиною знаннями про себе, взаємини з членами сім'ї, родини, іншими людьми, художні твори соціально-громадянського змісту; *діяльнісно-поведінковий критерій* характеризує рівень умінь саморегуляції, ставлення до себе, соціальної взаємодії в різних видах діяльності і життєвих ситуаціях.

Виходячи з того, що показник є ступенем прояву критерію, за яким можна судити про його сформованість, ми виділяємо такі показники визначених нами критеріїв сформованості соціально-громадянської компетентності в дітей старшого дошкільного віку:

*емоційно-ціннісний:*

- інтерес дитини до загальнолюдських (повага і любов до батьків, закладу дошкільної освіти, Батьківщини тощо), і громадянських (обов'язки перед іншими людьми, повага їх прав, честі, гідності) цінностей;

- повага до особистісних якостей людини (чесність, доброта, самостійність, відповідальність, працелюбство, людяність, справедливість тощо);

- інтерес до культури українського народу, мови, звичаїв, традицій;

- інтерес до творів художньої (дитячої) літератури;

- прояв позитивних емоцій у процесі посильної участі в соціальних подіях, читанні літературних творів.

*пошуково-пізнавальний:*

- знання про себе як члена мікросоціуму (сім'ї, родини, групи ЗДО), макросоціуму (села, міста, українського суспільства) та взаємини в цих групах;

- знання про державні та національні символи, звичаї, традиції сім'ї та українського народу;

- уявлення про необхідність дотримання правил поведінки в мікро- і макросоціумі;

- знання художніх творів про сім'ю, родину, Батьківщину, моральні якості (доброта, людяність, чесність, відданість, патріотизм, гідність), взаємини людей.

*діяльнісно-поведінковий:*

- уміння емоційної саморегуляції під час взаємодії з членами сім'ї, родини, однолітками в групі ЗДО, іншими людьми;

- уміння дотримуватись соціальних норм і правил поведінки у мікро- і макросоціумі (спілкування, поведінка в різних видах діяльності і життєвих ситуаціях),

- уміння брати посильну участь у соціальних подіях, що відбуваються в закладі дошкільної освіти, громаді, суспільстві;

- уміння використовувати зміст художніх творів у різних видах діяльності (ігровій, зображувальній, проєктній, трудовій), наслідувати позитивних героїв творів.

У сукупності критерії та показники дали можливість схарактеризувати рівні сформованості соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку (високий, достатній, низький).

**Висновки.** Отже, на основі аналізу низки наукових розвідок нами визначено емоційно-ціннісний, пошуково-пізнавальний, діяльнісно-поведінковий критерії з відповідними показниками для виявлення рівнів сформованості соціально-громадянської компетентності в дітей старшого дошкільного віку. Використання цих критеріїв в освітньому процесі закладів дошкільної освіти дасть змогу підвищити ефективність формування означеної компетентності у вихованців. Подальші наукові розвідки стосуватимуться проведення діагностики сформованості означеної якості з допомогою коректно дібраних методик.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Байер О. Оцінюємо соціально-громадянську компетентність дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. Електронний журнал Цифрового видавництва Експертус. 2022. №11. С. 4–8. URL: <https://emeto.dyst.expertus.com.ua/10002102>

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ, Ірпінь, 2005. 1728 с.

3. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; гол. ред. В.Г. Кремень; Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

4. Косенчук О.Г. Формування соціально-громадянської компетентності у дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2022. Вип. 32. С. 138–155. URL: <http://pedosv.kpnu.edu.ua/article/view/259714/256193>

5. Пантюк Т., Дудник Н., Николин Д., Суховерський В., Кушнір В. Формування соціальних та громадян-

## ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ І ПОКАЗНИКІВ СФОРМОВАНОСТІ СОЦІАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

ських компетентностей особистості в умовах сучасної освіти. *Молодь і ринок*. 2025. № 5–6 (237–238). С. 43–48.

6. Пономаренко Т.О., Побірайко К.С. Педагогічний супровід формування основ соціально-громадянської компетентності в дітей третього року життя. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 51. Том 2. С. 175–179.

7. Солонська А. Критерії, показники та рівні патріотичної вихованості дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*. Вип. 34, том 5. 2020. С. 217–222.

8. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ : монографія / Н. Гавриш, О. Рейпольська та ін.; за заг. ред. О. Рейпольської. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 280 с.

9. Соціально педагогічний словник / за ред. В.В. Радула. Київ : “ЕксОб”, 2004. 304 с.

10. Станіченко О.Ф. Виховання чуйності у дітей дошкільного віку: дис. ... докт. філософії : 012 Дошкільна освіта. Полтава 2023. 419 с.

11. Тесленко С.О. Національно-патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами художньо-мовленнєвої діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Миколаїв, 2021. 254 с.

12. Федорова С.О. Формування соціально-громадянської компетентності в комунікативній діяльності дітей старшого дошкільного віку: дис. ... докт. філософії : 012 Дошкільна освіта. Київ, 2025. 330 с.

### REFERENCES

1. Baiier, O. (2022). Otsiniuiemo sotsialno-hromadiansku kompetentnist doshkilnykiv [Assessing the socio-civic competence of preschool children]. *Preschool Teacher-Methodologist: Electronic Journal of the Digital Publishing House Expertus*. No. 11. pp. 4–8. URL: <https://emetodyst.expertus.com.ua/10002102> [in Ukrainian].

2. Busel, V.T. (Ed.). (2005). Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language]. Kyiv, Irpin, 1728 p. [in Ukrainian].

3. Kremen, V.H. (Ed.). (2008). Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education]. Kyiv, 1040 p. [in Ukrainian].

4. Kosenchuk, O. H. (2022). Formuvannia sotsialno-hromadianskoi kompetentnosti u ditei starshoho doshkilnoho viku [The formation of social and-civic competence in children of senior preschool age]. *Pedagogical Education: Theory*

*and Practice*. No. 32, pp. 138–155. URL: <http://pedosv.kpnu.edu.ua/article/view/259714/256193> [in Ukrainian].

5. Pantiuk, T., Dudnyk, N., Nykolyn, D., Sukhoverskyi, V. & Kushnir, V. (2025). Formuvannia sotsialnykh ta hromadianskykh kompetentnosti osobystosti v umovakh suchasnoi osvity [Formation of social and civic competences of an individual in the context of modern education]. *Youth & market*. No. 5–6 (237–238), pp. 43–48. [in Ukrainian].

6. Ponomarenko, T.O. & Pobiraiko, K.S. (2022). Pedahohichniy suprovid formuvannia osnov sotsialno-hromadianskoi kompetentnosti v ditei tretoho roku zhyttia [Pedagogical support for the formation of the fundamentals of social and civic competence for third-year-old children]. *Innovative Pedagogy*. No. 51(2), pp. 175–179. [in Ukrainian].

7. Solonska, A. (2020). Kryterii, pokaznyky ta rivni patriotychnoi vykhovanosti ditei starshoho doshkilnoho viku [Criteria, indicators and levels of patriotic education of senior preschool children]. *Humanities Science Current Issues*. No. 34(5), pp. 217–222. [in Ukrainian].

8. Reipolska, O. (Ed.). (2018). Sotsializatsiia ditei starshoho doshkilnoho viku v umovakh DNZ [Socialization of senior preschool children in preschool institutions]. *Kropyvnytskyi, Imeks-LTD*, 280 p. [in Ukrainian].

9. Radul, V.V. (Ed.). (2004). Sotsialno pedahohichniy slovnyk [Socio-pedagogical dictionary]. Kyiv, EksOb, 304 p. [in Ukrainian].

10. Stanichenko, O.F. (2023). Vykhovannia chuynosti u ditei doshkilnoho viku [Preschool children’s sensitivity formation]. *PhD’s thesis*. Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University. Poltava, 419 p. [in Ukrainian].

11. Teslenko, S.O. (2021). Natsionalno-patriotychne vykhovannia ditei starshoho doshkilnoho viku zasobamy khudozhno-movlennievoi diialnosti [National-patriotic education of senior preschool children through artistic and speech activities]. *Candidate’s thesis*. Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University, Mykolaiv, 254 p. [in Ukrainian].

12. Fedorova, S.O. (2025). Formuvannia sotsialno-hromadianskoi kompetentnosti v komunikativnii diialnosti ditei starshoho doshkilnoho viku [Formation of social and civic competence in the communicative activity of children of senior preschool age]: *PhD’s thesis*, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, 330 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 12.02.2026

Прийнято до друку: 20.03.2026

Опубліковано: 14.04.2026



“Історія – це дзеркало, в якому народ бачить себе”.

Іван Франко  
видатний український поет

“Хто забуває свою історію, той втрачає своє коріння”.

Михайло Грушевський  
український історик, громадський і політичний діяч



## ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

УДК 378.011.3-051:78]:373.018.43  
DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351727>

**Назарій Науменко**, старший викладач  
Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0857-8811>  
**Дмитро Замишляєв**, викладач  
Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3943-8576>  
**Владислав Довгань**, викладач  
Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9934-9824>

### ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто психолого-педагогічні підходи до розуміння готовності майбутніх учителів музики до професійної діяльності в умовах змішаного навчання в контексті цифрової трансформації освіти. Розглянуто формування мотиваційно-ціннісного ставлення, когнітивної обізнаності, діяльнісних умінь і особистісних компетентностей. Підкреслено важливість володіння ІКТ, самоорганізації, рефлексії та цифрової культури. Готовність визначено як інтегративну характеристику, що охоплює мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і особистісний компоненти, від яких залежить ефективність педагогічної роботи.

**Ключові слова:** готовність; майбутні вчителі; змішане навчання; структура готовності; компоненти готовності.

**Літ. 13.**

**Nazarii Naumenko**, Senior Lecturer,  
Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0857-8811>  
**Dmytro Zamishlyayev**, Lecturer,  
Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3943-8576>  
**Vladyslav Dovhan**, Lecturer,  
Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9934-9824>

### CHARACTERISTICS OF THE COMPONENTS OF FUTURE MUSIC TEACHERS' READINESS TO WORK IN BLENDED LEARNING ENVIRONMENTS

The article presents a comprehensive analysis of psychological and pedagogical approaches to understanding the essence of readiness for professional activity, particularly in the context of preparing future music teachers for work in blended learning environments. The relevance of the issue is substantiated in light of the digital transformation of education and the restructuring of the educational space. Theoretical foundations are explored with a focus on forming motivational and value-based attitudes toward pedagogical work, cognitive awareness, activity-based skills, and personal competencies of future educators. Special attention is given to the structural components of readiness for innovative pedagogical activity, which under blended learning conditions requires flexible proficiency in information and communication technologies, the ability for self-organization, reflection, self-improvement, and the development of digital culture. The study synthesizes the views of leading Ukrainian scholars on the formation of a new quality of pedagogical professional—namely, the tutor in distance and blended learning. Based on this analysis, the author proposes a definition of readiness of future music teachers to work in blended learning environments as an integrative professional and personal characteristic comprising motivational, cognitive, activity-based, and personal components. It is concluded that the effectiveness of a teacher's professional activity in modern conditions largely depends on the development of these components, as well as on the ability to creatively apply acquired knowledge and skills in the face of continuous changes and new challenges in the educational environment.

**Keywords:** readiness; future teachers; blended learning; readiness structure, the components of readiness.

**П**остановка наукової проблеми. Освітній процес, що відображає актуальні потреби суспільства, потребує постійного оновлення. Тому майбутні фахівці мають бути орієнтовані на творче сприйняття, оволодіння та

впровадження у власну педагогічну діяльність інновацій, які відображають неперервне професійне самовдосконалення педагога.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Останні наукові розвідки присвячені проблемі

підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах цифровізації та впровадження змішаного навчання (Т. Бикова, С. Переяславська, Т. Койчева, М. Острога). У фокусі уваги дослідників – структурування компонентів професійної готовності, зокрема мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та особистісного, а також формування цифрової компетентності й культури (Н. Воронова).

**Метою статті** є з'ясування сутності та структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи в умовах змішаного навчання, а також визначення її основних компонентів на основі аналізу сучасних психолого-педагогічних підходів.

**Виклад основного матеріалу.** Вітчизняні психологи Г. Костюк, Д. Ніколенко, О. Раєвський [5] виокремили чинники, що визначають готовність до діяльності: здатність до осмислення поставлених завдань, усвідомлення шляхів розв'язання завдань, передбачення можливих перешкод та засобів мобілізації інтелектуального, емоційного, вольового потенціалу для досягнення мети. Узагальнення характеристик "готовності", представлених у психологічних джерелах, дозволило Т. Гурко зазначити, що "єдність афективного, емоційного початку, когнітивних утворень, переконань і поведінкових актів у вигляді навичок, стійких реакцій є виразом сформованості психологічної готовності людини до певного виду діяльності" [4, 320].

Забезпечення ефективної діяльності людини у професійній сфері залежить від готовності до праці. Зміст цього поняття конкретизував відомий вітчизняний психолог В. Моляко, який трактує готовність до праці як складне багатоконпонентне особистісне новоутворення, сукупність складників якого надає особистості можливість виконувати певний вид діяльності [9].

Дослідниками з'ясовано, що фактором, який визначальним чином впливає на формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності, є потреба в самовдосконаленні, творчому підході до виконання професійних обов'язків, що ґрунтується на ціннісному ставленні до своєї професії та до учнів [12].

Варто зазначити, що мотиваційно-ціннісне ставлення майбутніх фахівців до педагогічної діяльності з врахуванням сучасних умов і обставин освітнього процесу, налаштованість на творчий характер праці спонукають студентів до професійного самовдосконалення. На думку Т. Шестакової, готовність до професійно-педагогічного самовдосконалення є "цілісним відносно стійким особистісним утворенням, що відображає сукупність тісно взаємопов'язаних особистісних, мотиваційно-ціннісних, когнітивно-інтелектуальних та операційно-діяльнісних детермінант неперервного професійного зростання" [13, 8]. Система самоосвітніх і самовиховних знань і вмінь майбутніх педагогів покликана

забезпечити успішну самореалізацію та самоактуалізацію у професійній діяльності.

Створюючи систему формування професійної компетентності майбутніх культурологів засобами цифрових технологій, науковець Н. Воронова не тільки пропонує визначення професійної компетентності фахівців, але й надає авторське тлумачення поняттям "цифрова культура", "цифрова грамотність", "цифрова компетентність" [3]. "Цифрова культура є сучасною формою існування культури, що демонструє процеси оцифровування традиційної культури та виникнення нових артефактів та мистецьких практик на основі цифрового кодування. У складі цифрової культури виокремлено цифрову грамотність та цифрову компетентність. При цьому цифрова грамотність вказує передусім на досконале користування електронними засобами, на сформованість умінь і навичок роботи з "цифрою", а цифрова компетентність – на впевнене й водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні" [3, 14].

Зважаючи на необхідність збереження вітчизняних освітніх традицій та впровадження інноваційних технологій, характерних для сучасного європейського освітнього простору, дослідник Т. Бикова розглядає шляхи професійної підготовки майстрів виробничого навчання швейного профілю із застосуванням змішаного навчання [1]. Професійну підготовку майбутніх майстрів виробничого навчання швейного профілю із застосуванням змішаного навчання Т. Бикова визначає як "гнучкий процес використання педагогічного потенціалу цифрових технологій, спрямований на організацію, забезпечення та реалізацію освітніх траєкторій майбутніх фахівців для досягнення ними програмових результатів навчання відповідно до спеціалізації" [1, 10].

За умов змішаного навчання зростає частка самостійної роботи студентів, що передбачає необхідність дидактичного забезпечення цього напрямку діяльності майбутніх фахівців, гнучкого управління нею з боку викладачів. У цьому контексті нас зацікавили результати дисертаційного дослідження С. Переяславської, в якому охарактеризована сутність самостійної пізнавальної діяльності майбутніх учителів інформатики в умовах застосування мультимедійних елементів дистанційного навчання: це "різновид діяльності особистості, в основі якої лежить пізнавальна самостійність й активність, що реалізується через систему самостійних пізнавальних дій, спрямованих на оволодіння професійними знаннями, уміннями й навичками, зокрема й у галузі інформаційно-комунікаційних технологій" [12, 10].

Новій спеціалізації професійної діяльності вчителя в умовах дистанційного навчання – тьюторст-

## ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

ву – присвячене дисертаційне дослідження Т. Койчевої. Дослідник аналізує педагогічні умови підготовки майбутніх тьюторів до виконання їх функцій: консультативної, менеджерської, фасилітативної, психолого-педагогічної, методичної. Готовність учителя до виконання функцій тьютора за умов дистанційної освіти Т. Койчева розглядає як “інтегративну якість особистості, що характеризується багатокомпонентною і багаторівневою структурою і визначає потенційну підготовленість особистості до виконання професійно-педагогічної діяльності в умовах дистанційної освіти” [7, 10].

Результати дослідження з формування даного виду готовності майбутнього вчителя як нової якісної характеристики особистості свідчать про необхідність системної роботи за психолого-педагогічним, методичним, технологічно-комп’ютерним напрямом.

Враховуючи все вищевикладене, в нашому дослідженні *готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи в умовах змішаного навчання* – це комплексна особистісно-професійна характеристика, що визначає ціннісну орієнтацію на використання інформаційних освітніх технологій, знання особливостей, способів і прийомів організації змішаного навчання та вміння створювати інтегративне освітнє середовище.

З метою виявлення структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи в умовах змішаного навчання проаналізовано різні підходи до вирішення цього питання, запропоновані в педагогічних дослідженнях.

Так, С. Ізбаш та К. Нощенко [6] виокремлюють такі компоненти у структурі готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності:

1. Мотиваційний компонент, що відображає “усвідомлене ставлення студента до інноваційних технологій і розуміння їх ролі у розв’язанні актуальних проблем педагогічної освіти” [6, 136]. Дослідники зазначають, що позитивна мотивація майбутніх педагогів виявляється у використанні передових інноваційних технологій з метою підвищення рівня професійної майстерності, вирішення назрілих педагогічних проблем.

2. Когнітивний компонент презентує “сукупність знань студентів про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, їх види й ознаки, а також комплекс умінь і навичок із застосування інноваційних педагогічних технологій у структурі власної професійної діяльності” [6, 136]. Рівень сформованості когнітивного компоненту, за С. Ізбаш та К. Нощенко, характеризується обізнаністю майбутніх учителів з інноваційними технологіями, що необхідно для вибору ефективних методів професійної діяльності.

3. Креативний компонент представлений здатністю майбутніх педагогів творчо розв’язувати пе-

дагогічні завдання, нетрадиційно підходити до питань організації освітнього процесу [6, 136]. Дослідники акцентують увагу на важливості в змісті креативного компоненту спрямованості майбутніх учителів на розвиток креативності вихованців, готовності студентів до розкриття творчого потенціалу дітей.

Вивчення психологічних літературних джерел дозволило О. Кокуну розробити ієрархізовану систему, що відображає структуру психологічної готовності фахівця до екстремальних видів діяльності. Науковець визначає психологічну готовність фахівця до екстремальних видів діяльності як “інтегративне особистісне утворення, яке складається із короткочасної та тривалої готовності і забезпечує його психологічну придатність до діяльності в екстремальних умовах” [8, 187].

Розглянемо зміст тривалої психологічної готовності фахівця до діяльності, в якій О. Кокун виокремлює дві основні складові: особистісну і функціональну готовності.

Особистісна готовність, за О. Кокуном, складається з чотирьох компонентів: моральної, вольової, комунікативної та загальнопсихологічної готовностей. У функціональну готовність дослідник включає шість компонентів: мотиваційна, когнітивна, креативна, орієнтаційна, операційна, оцінювальна готовності [8].

Дослідник М. Острога, вивчаючи проблему підготовки майбутніх бакалаврів середньої освіти до використання цифрових технологій у профорієнтаційній діяльності, визначає структуру даної готовності, що складається з чотирьох компонентів [10, 10–11]: емоційно-мотиваційний, що визначає спрямованість майбутнього вчителя на майбутню профорієнтаційну діяльність саме цифровими технологіями й засобами; когнітивний, що характеризує наявність спеціалізованих знань, які утворюють теоретичний базис для успішної реалізації профорієнтаційної діяльності з використанням цифрових технологій; діяльнісний, що відображає спеціалізовані вміння використовувати цифрові технології для створення цифрового профорієнтаційного простору та здійснення е-комунікації з учнями; рефлексивний, що характеризується переконанням у власних можливостях керувати профорієнтаційним процесом засобами цифрових технологій [10].

Питанням підготовки викладачів вищого навчального закладу до здійснення дистанційного навчання присвячене дисертаційне дослідження Д. Боденка, який вважає, що системна, цілеспрямована, комплексна, ефективна підготовка викладача ЗВО до здійснення дистанційного навчання передбачає організаційний, навчально-методичний, інформаційно-комунікаційний, нормативно-правовий, психолого-педагогічний напрями підготовки, що мають відображати специфіку здійснення освітнього

## ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

процесу з використанням технологій дистанційного навчання [2, 15]

У структурі готовності майбутніх учителів до виконання функцій тьютора в системі дистанційної освіти Т. Койчева виокремлює три компоненти: когнітивний, операційний і мотиваційний.

Когнітивний компонент у структурі готовності вчителя до тьюторства передбачає обізнаність з принципами, методами і формами організації дистанційного навчання. Операційний компонент вищезазначеної готовності характеризується низкою вмінь, що забезпечують достатній рівень оволодіння інформаційно-комп'ютерними технологіями. Мотиваційний компонент ґрунтується на прагненні вдосконалення навичок використання інформаційно-комп'ютерних технологій [7, 11]

Спираючись на результати досліджень сучасних науковців у галузі готовності майбутніх фахівців до роботи в умовах дистанційного навчання, ми в готовності майбутніх учителів до роботи в умовах змішаного навчання виокремлюємо такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний.

*Мотиваційний компонент* готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи в умовах змішаного навчання ми визначаємо як суму стійких мотивів майбутньої професійної діяльності, що характеризується позитивним ставленням майбутнього вчителя до застосування дистанційних засобів навчання, бажанням самовдосконалюватися у сфері впровадження новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, прагненням опанувати сучасні методи, прийоми в умовах змішаного навчання, що відрізняється спрямованістю до ефективного здійснення процесу навчання, формування внутрішнього прагнення до досягнення успіху під час вирішення нестандартних завдань, що виникають у зв'язку з умовами здійснення освітнього процесу.

*Когнітивний компонент* готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи в умовах змішаного навчання є системою взаємозумовлених і взаємодіючих елементів: знань, умінь і навичок майбутнього вчителя про роботу в умовах змішаного навчання, базових психолого-педагогічних та спеціальних знань, необхідних для продуктивного використання різноманітних інтернет-сервісів, ЕОР та ефективної побудови педагогічного процесу змішаного навчання, а також постійного прагнення до самовдосконалення та накопичення педагогічного досвіду в галузі інноватики.

*Діяльнісний компонент* готовності до роботи в умовах змішаного навчання характеризується оволодінням майбутніми вчителями сучасними методами, прийомами та засобами, які дозволяють здійснити технологічну організацію змішаного навчання, що передбачає вміння використання сучас-

них інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі.

*Особистісний компонент* готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи в умовах змішаного навчання характеризується усвідомленістю необхідності безперервного саморозвитку всього спектру педагогічних здібностей, зокрема комунікативних та рефлексивних як запоруки успішності педагогічної діяльності та попередження можливих помилок і утруднень; пізнавальною самоактивністю, спрямованою на ознайомлення з інноваційними технологіями, зокрема, інформаційно-комунікаційними; вміннями самоконтролю та самоорганізації, що забезпечують оптимальний індивідуалізований темп навчально-пізнавальної роботи.

**Висновки.** У результаті проведеного дослідження встановлено, що готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи в умовах змішаного навчання є інтегрованою особистісно-професійною характеристикою, яка визначає ефективність їхньої педагогічної діяльності в умовах трансформації сучасного освітнього середовища. Зазначена готовність охоплює чотири ключові компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та особистісний, які перебувають у взаємозв'язку та взаємовпливі.

Таким чином, ефективна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до змішаного навчання має ґрунтуватися на цілісному підході до формування професійної готовності, орієнтованому на розвиток кожного з вищезазначених компонентів, що дозволить забезпечити якість музично-педагогічної освіти в умовах цифрової трансформації суспільства.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бикова Т.Б. Професійна підготовка майстрів виробничого навчання швейного профілю із застосуванням змішаного навчання: автореф. дис. д-ра філософії за спеціальністю 015 – Професійна освіта. Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка. 2021. С. 92–98.
2. Бодненко Д.М. Підготовка викладачів вищого навчального закладу до здійснення дистанційного навчання: автореф. дис. канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти). ДВНЗ “Університет менеджменту освіти” НАПН України. 2008. С. 103–108.
3. Воронова Н.С. Система формування професійної компетентності майбутніх культурологів засобами цифрових технологій: автореф. дис. д-ра пед. наук за спеціальністю 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти. Донбаський державний педагогічний університет. 2020. С. 28–31.
4. Гурко Т. Дефініція поняття “готовність” у психолого-педагогічній літературі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2020. № 9 (103), С. 317–329.

## ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

5. Дічек Н.П. Особливості дослідження питань педагогічної психології в перші роки діяльності Українського інституту психології. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 2013. № 5, С. 233–246.

6. Ізбаш С.С., Нощенко К.В. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності під час практичної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2012. № 22(75), С. 133–139.

7. Койчева Т.І. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти: автореф. дис. канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти. Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. 2004.

8. Кокун О.М. Зміст, складові та компоненти психологічної готовності військовослужбовців до виконання миротворчих операцій. Актуальні проблеми становлення особистості професіонала в ризиконебезпечних професіях: матеріали міжрегіонального наукового семінару. 2010. С. 147–149.

9. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. Знання. Київ, 1989. 233 с.

10. Острога М.М. Підготовка майбутніх бакалаврів середньої освіти до використання цифрових технологій у професійній діяльності: автореф. дис. д-ра філософії за спеціальністю 015 – Професійна освіта. Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка. 2021. 9 с.

11. Огієнко О.І., Калюжна Т.Г., Мільто Л.О., Радченко Ю.Л., Ковтун К.В. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності: теорія і практика. Київ, 2016. 13 с.

12. Переяславська С.О. Організація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх учителів інформатики в умовах застосування мультимедійних елементів дистанційного навчання: автореф. дис. канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти. Луганський національний університет імені Т. Шевченка. 2011.

13. Шестакова Т.В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення: автореф. дис. канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. 2006. 7 с.

### REFERENCES

1. Bykova, T.B. (2021). Profesiina pidhotovka maistriv vyrobnychoho navchannia shveinoho profilu iz zastosuvanniam zmishanoho navchannia [Vocational training of vocational training masters in sewing with blended learning]. *Extended abstract of Doctor's thesis*, specialty 015 – Vocational Education. Hlukhiv: Hlukhiv National Pedagogical University named after O. Dovzhenko. pp. 92–98. [in Ukrainian].

2. Bodnenko, D.M. (2008). Pidhotovka vykladachiv vyshchoho navchalnoho zakladu do zdiisnennia dystantsiinoho navchannia [Training of university teachers for distance learning] (Extended abstract of Candidate's thesis, specialty 13.00.04 – Theory and methods of vocational education). Kyiv: State Higher Educational Institution "University of Educational Management" of NAPS of Ukraine. pp. 103–108. [in Ukrainian].

3. Voronova, N.S. (2020). Systema formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnix kulturolohiv zasobamy tsyfrovyykh tekhnolohii [System of formation of professional competence of future culturologists by means of digital technologies]. *Extended abstract of Doctor's thesis*, specialty 13.00.04 – Theory and methods of vocational education). Sloviansk: Donbas State Pedagogical University. pp. 28–31. [in Ukrainian].

4. Hurko, T. (2020). Definiitsia poniattia "hotovnist" u psykholohopedahohichnii literaturi [Definition of the concept "readiness" in psychological and pedagogical literature]. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, No. 9(103), pp. 317–329. [in Ukrainian].

5. Dichek, N.P. (2013). Osoblyvosti doslidzhennia pytan pedahohichnoi psykholohii v pershi roky diialnosti Ukrain-skoho instytutu psykholohii [Peculiarities of research on pedagogical psychology in the early years of the Ukrainian Institute of Psychology]. *Scientific Notes of Nizhyn State University named after M. Gogol. Psychological and Pedagogical Sciences*, No. 5, pp. 233–246. [in Ukrainian].

6. Izbash, S.S. & Noschenko, K.V. (2012). Formuvannia hotovnosti maibutnix uchyteliv do innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti pid chas praktychnoi pidhotovky [Formation of readiness of future teachers for innovative pedagogical activity during practical training]. *Pedagogy of Forming a Creative Personality in Higher and General Education Schools*, No. 22(75), pp. 133–139. [in Ukrainian].

7. Koicheva, T.I. (2004). Pidhotovka maibutnix uchyteliv humanitarnykh spetsialnostei yak tiutoriv dlia systemy dystantsiinoi osvity [Training of future teachers of humanities as tutors for the distance education system]. *Extended abstract of Candidate's thesis*, specialty 13.00.04 – Theory and methods of vocational education). Odesa: South Ukrainian State Pedagogical University named after K.D. Ushynsky. [in Ukrainian].

8. Kokun, O.M. (2010). Zmist, skladovi ta komponenty psykholohichnoi hotovnosti viiskovosluzhbovtiv do vykonannia myrotvorchykh operatsii [Content, components and elements of psychological readiness of servicemen for peacekeeping operations]. *Aktualni problemy stanovlennia osobystosti profesiionala v ryzykonebezpechnykh profesiakh: materialy mizhr. nauk. semin.* (Kyiv, March 25, 2010) – Current problems of the formation of a professional personality in risky professions: Proceedings of the interregional scientific seminar. (Kyiv, March 25, 2010). pp. 147–149. Kyiv: National University of Defense of Ukraine. [in Ukrainian].

9. Moliako, V.O. (1989). Psykholohichna hotovnist do tvorchoi pratsi [Psychological readiness for creative work]. Kyiv, 233 p. [in Ukrainian].

10. Ostroha, M.M. (2021). Pidhotovka maibutnix bakalavriv serednoi osvity do vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohii u proforiientatsiini diialnosti [Training of future bachelors of secondary education to use digital technologies in career guidance]. *Extended abstract of Doctor's thesis*, specialty 015 – Vocational Education). Sumy, p. 9 [in Ukrainian].

11. Ohienko, O.I., Kaliuzhna, T.H., Milt, L.O., Radchenko, Yu.L. & Kovtun, K.V. (2016). Formuvannia hotovnosti maibutnix vchyteliv do innovatsiinoi diialnosti: teoriia i praktyka [Formation of future teachers' readiness for innovative activity: theory and practice]. Kyiv. [in Ukrainian].

12. Pereiaslavska, S.O. (2011). Orhanizatsiia samostiinoi piznavalnoi diialnosti maibutnix uchyteliv informatyky v umovakh zastosuvannia multymediinykh elementiv dystan

## ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

tsiinoho navchannia [Organization of independent cognitive activity of future informatics teachers under multimedia-enhanced distance learning]. *Extended abstract of Candidate's thesis*, specialty 13.00.04 – Theory and methods of vocational education). Luhansk: Luhansk National University named after T. Shevchenko. p. 13 [in Ukrainian].

13. Shestakova, T.V. (2006). *Formuvannia hotovnosti maibutnix pedahohiv do profesiinoho samovdoskonalennia* [Formation of readiness of future teachers for professional

self-improvement]. *Extended abstract of Candidate's thesis*, specialty 13.00.04 – Theory and methods of vocational education). Kyiv: National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. p. 7 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 06.02.2026

Прийнято до друку: 20.03.2026

Опубліковано: 14.04.2026

УДК 37.011.2-057.875:378.091.2

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.353028>

**Сергій Винничук**, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні педагогічні науки кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4063-0529>

## ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті представлено характеристику структурних компонентів рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти. Уточнено сутність понять: “компетентність”, “рефлексивна компетентність майбутнього вчителя початкової школи”. У структурі рефлексивної компетентності виокремлено такі складники: мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-змістовий, діяльнісно-праксеологічний. Мотиваційно-аксіологічному компоненту надано пріоритетного значення. Відзначено якісні характеристики рефлексивних знань. Підкреслено необхідність оволодіння майбутніми вчителями початкової школи рефлексивними вміннями.

**Ключові слова:** компетентність; рефлексивна компетентність; здобувачі вищої освіти; професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи; структурні компоненти; мотиваційно-аксіологічний компонент; когнітивно-змістовий компонент; діяльнісно-праксеологічний компонент.

**Літ. 15.**

**Serhiy Vynnychuk**, Applicant of the Third (Educational and Scientific) Level of Higher Education in the Specialty 011 Educational Pedagogical Sciences, Pedagogy and Methods of Primary and Preschool Education Department, Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4063-0529>

## CHARACTERISTICS OF STRUCTURAL COMPONENTS OF REFLECTIVE COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

The article presents a characteristic of the structural components of the reflective competence of higher education students. In particular, it emphasizes the need to form the reflective competence of future primary school teachers, which is not only a professional quality but also an internal mechanism of their personal and professional development. The purpose of the scientific work is to theoretically substantiate the structural components of the reflective competence of future teachers. The essence of the concept of “competence” is specified. Its main elements are determined: goal orientations, professional knowledge, skills, abilities, potential, etc. The actual interpretation of the term “competence” is proposed. Attention is focused on the reflective competence of a future primary school teacher, and the author's definition of this concept is presented. Various approaches of scientists to the isolation of the structural components of reflective competence are considered. It is emphasized that the process of forming reflective competence is long-term, complex, and multi-component. The following components are identified and characterized in the structure of reflective competence: motivational-axiological, cognitive-semantic, and activity-praxeological. The motivational-axiological component is given priority. The features of the transformation of motivational aspects of reflective competence are noted. The cognitive component is considered a complex formation that includes levels of functioning of reflective competence: a system of knowledge about the properties of reflection, metacognitive awareness of one's own reflective activity, and the “I-reflective” model. The qualitative characteristics of reflective knowledge are noted: flexibility, declarativeness, diversity, etc. The need for future primary school teachers to master reflective skills is emphasized: to adequately and objectively evaluate themselves as future teacher, to distinguish students' problems from their own problems, etc. Research results show that the reflective competence of higher education students is a holistic formation that includes

## ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*interrelated components: motivational-axiological, cognitive-semantic, and activity-praxeological, the formation of which contributes to the development of the ability to self-regulate and self-improve.*

**Keywords:** *competence; reflective competence; higher education students; professional training of future primary school teachers; structural components; motivational-axiological component; cognitive-semantic component; activity-praxeological component.*

**П**остановка проблеми. У контексті модернізації вищої педагогічної освіти, особливої уваги набуває проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи як суб'єктів професійної діяльності, здатних до постійного усвідомленого самопостереження, самоаналізу та самовдосконалення. Зокрема, в Законі України "Про освіту" підкреслюється, що метою освіти є формування цінностей та необхідних компетентностей для успішної самореалізації [8]. Оскільки, педагогічна діяльність учителя початкової школи характеризується високим рівнем відповідальності, багатофункціональністю та необхідністю постійного аналізу власних педагогічних дій, рішень і результатів освітнього процесу, вагомого значення надаємо питанню формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти, адже рефлексивна компетентність виступає не лише професійною якістю, а й внутрішнім механізмом особистісного та професійного розвитку майбутніх педагогів, важливим чинником їхньої професійної стійкості та педагогічної майстерності. Вважаємо, що саме рефлексія забезпечує усвідомлення власного досвіду, сприяє самокорекції, професійному саморозвитку та підвищенню якості освітнього процесу.

Переконані, що формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи є складним, багатокомпонентним процесом, що потребує чіткого наукового осмислення її структури. Тому, важливо акцентувати увагу на характеристиці структурних компонентів рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти, оскільки чітке визначення складників дасть можливість науково обґрунтувати процес її формування в закладах вищої педагогічної освіти. На нашу думку, без усвідомлення структури цієї компетентності неможливо здійснювати цілеспрямоване педагогічне проєктування змісту, форм, технологій та методів професійної підготовки майбутніх педагогів.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Аналіз наукових джерел з досліджуваної проблеми свідчить, що питання формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти стало об'єктом досліджень В. Желанової, Є. Колеснікової, С. Литвиненко, О. Малихіна, Л. Харченко, В. Ямницького та інших. Зокрема, сферою зацікавлення В. Желанової є проблема розвитку рефлексивної компетентності та суб'єктності як ознак обдарованої особистості майбутнього педагога в ЗВО. Є. Колеснікова обґрунтувала особливості

формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі професійно-педагогічної підготовки. С. Литвиненко, В. Ямницький у своїх наукових напрацюваннях розкривають особливості використання практики супервізії як засобу формування рефлексивної компетентності в професійній підготовці майбутніх психологів. О. Малихін акцентує увагу на дидактичних механізмах формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти. Наукові розвідки Л. Харченко спрямовуються на дослідження особливостей формування рефлексивної компетентності в процесі фахової підготовки соціального працівника.

Характеристика структурних компонентів рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти знайшла відображення в працях І. Назаренко, І. Остапенко, В. Раскалінос, О. Савченко, Ю. Шилько та інших. Так, І. Назаренко, Ю. Шилько диференціювали поняття "рефлексивна компетентність", "рефлексивна культура" та звернули увагу на структуру рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. І. Остапенко описала зміст та визначила структуру рефлексивної компетентності управлінців вищої керівної ланки. В. Раскалінос у своїх наукових роботах розкрила сутність рефлексивної компетентності як складової професійної характеристики майбутнього фахівця та виокремила її структурні компоненти. О. Савченко зосередила увагу на компонентах рефлексивної компетентності особистості.

Незважаючи на інтерес науковців до проблеми рефлексивної компетентності, питання структури даної компетентності майбутніх учителів початкової школи залишається недостатньо систематизованим. Різні підходи науковців до визначення її компонентів потребують узагальнення й уточнення, з урахуванням специфіки початкової освіти та професійних функцій учителя, що й обумовлює необхідність глибшого теоретичного аналізу змісту структурних компонентів рефлексивної компетентності.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні структурних компонентів рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

**Виклад основного матеріалу.** У розумінні А. Семенової, компетентність є структурованим набором знань, умінь, навичок, ставлень, які формуються в процесі навчання та дають змогу розв'язувати проблеми певної сфери діяльності [11,

85]. О. Данченко, Ю. Поскрипка зауважують, що компетентність пов'язана з особистістю, її здатністю ефективно діяти в різних ситуаціях та завжди формується на основі розвитку компетенцій. Основними елементами компетентності, на думку науковців, є: ціннісні, мотиваційні, цільові установки; фахові знання; вміння; навички; потенціал; досвід; досягнення; професіоналізм [7, 119–124]. У нашому розумінні, *компетентність – це інтегративна здатність особистості, яка передбачає ефективну навчальну та професійну діяльність, що ґрунтується на поєднанні знань, умінь, навичок, цінностей, досвіду та відповідальності за результати власних рішень.*

У контексті нашого дослідження важливо акцентувати увагу на рефлексивній компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Рефлексивна компетентність, на переконання Ю. Бабаян, є важливою професійною характеристикою особистості, яка дає змогу ефективно здійснювати рефлексивні процеси та сприяє досягненню найвищої результативності професійної діяльності, творчому підходу до неї, розвитку та саморозвитку особистості [1, 56]. Ми будемо трактувати поняття *“рефлексивна компетентність майбутнього вчителя початкової школи”* як *здатність здобувачів вищої освіти усвідомлювати, аналізувати й переосмислювати власні дії, думки та емоції, оцінювати їхній вплив на результати навчальної, педагогічної діяльності та цілеспрямовано вдосконалювати свою поведінку й професійну практику.*

Вважаємо, що рефлексивна компетентність як інтегративна якість особистості не є однорідною, а формується через взаємопов'язані структурні компоненти. Тому, доречно розглянути різні підходи науковців до виокремлення її структурних складових. Так, Н. Оксентюк розглядає рефлексію як психологічний феномен та виокремлює в її структурі змістовий та динамічний компоненти. Змістовий компонент зумовлює предмет рефлексії, відповідно до якого визначають зовнішній (інтерпсихічний) та внутрішній (інтрапсихічний) типи рефлексії. Динамічний компонент передбачає запуск рефлексивного процесу та перехід по рефлексивних рівнях, у результаті чого виокремлюють імпульсивний та довільний типи рефлексії [5, 146].

Цікавою є компонентна структура особистісної рефлексії здобувачів вищої освіти, запропонована В. Фурман. Науковиця, характеризуючи особистісну рефлексію як інтегральну здатність людини, виокремлює в її складі такі компоненти: когнітивний, афективний, конативний (поведінковий) [13, 323].

У своїх наукових дослідженнях В. Желанова, послуговуючись структурно-діяльнісною та особистісною ознаками для визначення структури рефлексивної компетентності майбутнього педаго-

га, виокремлює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний компоненти. Мотиваційно-ціннісний компонент характеризує як спонукальний елемент рефлексивної компетентності, когнітивний та операційно-діяльнісний – як виконавчі [3, 119].

На переконання О. Герасимової, О. Малихіна, компонентна структура рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету містить: набутий та актуалізований досвід рефлексії; поновлювальні знання про сутність рефлексії та рефлексивної діяльності; рефлексивні вміння; готовність та здатність до рефлексивної діяльності [4].

Л. Харченко підкреслює, що процес формування рефлексивної компетентності є довготривалим, складним, багатоконтактним та до структурних складових рефлексивної компетентності відносить мотиваційний, когнітивний, процесуальний, творчий компоненти [14, 92].

Дещо по-іншому визначає структурні компоненти рефлексивної компетентності О. Савченко. Дослідниця зосереджує увагу на інформаційному, інструментальному, оціночно-мотиваційному, поведінковому компонентах. Так, інформаційний – забезпечує розуміння проблеми суб'єктом; інструментальний – передбачає виконання рефлексивних форм активності, на основі сформованих рефлексивних умінь; оціночно-мотиваційний – дає можливість оцінити власну активність та результати цієї активності; поведінковий – забезпечує вибір найоптимальніших стратегій поведінки для прийняття рішень у невизначеній ситуації [10].

З огляду на зазначене вище, у *структурі рефлексивної компетентності* ми виокремлюємо *такі компоненти: мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-змістовий, діяльнісно-праксеологічний.* Охарактеризуємо їх детальніше.

*Мотиваційно-аксіологічний компонент* – складова рефлексивної компетентності, яка відображає стійкі внутрішні мотиви та ціннісні орієнтації щодо здійснення майбутніми учителями початкової школи рефлексії. О. Білоус, Т. Федірчик зауважують, що даний компонент інтегрує також усвідомлення важливості рефлексивної діяльності; потребу в самоаналізі, самопізнанні, саморозвитку; сприйняття та пізнання інших та себе з позиції оточуючих [12, 177]. Даний компонент відображається через компетенції: самоактуалізації, самовдосконалення, саморегуляції, соціальної взаємодії, спілкування [9, 181].

Мотиваційно-аксіологічному компоненту надаємо пріоритетного значення, оскільки вважаємо, що без внутрішньої мотивації та ціннісного прийняття необхідності рефлексивної діяльності, знання про рефлексію будуть формальними, а рефлексивні вміння не застосовуватимуться на практиці.

## ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

В. Желанова відзначає особливості трансформації мотиваційних аспектів рефлексивної компетентності. Зокрема, науковиця підкреслює, що мотиви в рефлексивній діяльності перетворюються в потреби, потреби – у рефлексивні установки, рефлексивні установки – у ціннісне ставлення [3, 119]. Здатність аналізувати важливі цілі, усвідомлювати мотиви своїх вчинків та дій у навчальній та позанавчальній діяльності О. Герасимова, О. Малихін пов'язують з навчально-пізнавальними потребами [4].

Нам імпонує думка В. Желанової стосовно того, що майбутні учителі початкової школи мають усвідомлювати сенс, необхідність, цінність, особистий смисл рефлексії. Науковиця зауважує, що ціннісне ставлення до рефлексії є стійким, особистісним утворенням здобувачів вищої освіти та характеризується вагомою значущістю, позитивним та усвідомленим ставленням до рефлексивної діяльності [3, 121].

Мотиваційно-аксіологічний компонент вважаємо визначальним та провідним у структурі рефлексивної компетентності майбутніх педагогів, адже, завдяки ньому, забезпечується внутрішня мотивація та ціннісне підґрунтя для здійснення рефлексивної діяльності.

*Когнітивно-змістовий компонент* – включає систему рефлексивних знань, зокрема, щодо сутності рефлексивної діяльності, педагогічної рефлексії, рефлексивної компетентності [12, 177]. Поділяємо думку О. Герасимової, О. Малихіна стосовно того, що знання про сутність рефлексії, її значення в індивідуально-особистісному розвитку забезпечують фундамент рефлексивних умінь, які є основою рефлексивної компетентності; спонукають до прояву інтелектуальних здібностей у рефлексивній діяльності; сприяють стійкості та тривалості рефлексивних дій [4]. О. Савченко розглядає когнітивний (інформаційний) компонент як складне утворення, яке містить наступні рівні функціонування рефлексивної компетентності:

- систему декларативних, процедурних та умовних знань здобувачів вищої освіти про властивості рефлексії, особливості розвитку рефлексивних здібностей; переваги, які дають сформовані рефлексивні здібності;

- метакогнітивну поінформованість майбутніх учителів початкової школи щодо власної рефлексивної активності;

- модель “Я-рефлексуючого” – знання та уявлення здобувачів вищої освіти про “реальне Я”, “ідеальне Я”, “можливе Я”, “необхідне Я” [10].

На переконання М. Пісоцької, знанневий компонент характеризується особистісним, кооперативним, комунікативним, інтелектуальним аспектами рефлексії. Зокрема, особистісний аспект – пов'язаний з уявленнями про свої відносини та вчинки, баченням перспектив саморозвитку, сфор-

мованим образом власного “Я” як індивідуальності; кооперативний аспект – включає знання про організацію колективної взаємодії та рольові функції; ознаками комунікативного аспекту є розуміння власних комунікативних якостей в минулому та в теперішньому часі, уявлення про внутрішній світ іншої людини, психологічні детермінанти її активності й відносин; інтелектуальний аспект – передбачає здатність інтроспективно переглядати й відслідковувати хід власної інтелектуальної діяльності [6].

Значимо, що якісними характеристиками рефлексивних знань є: гнучкість, декларативність, різноманітність, артикульованість, процедурність, знання про своє знання [2, 119].

На нашу думку, когнітивно-змістовий компонент відіграє вагому роль у структурі рефлексивної компетентності, адже слугує інтелектуальним підґрунтям для формування рефлексивних умінь, розвитку рефлексивного мислення, самосвідомості, здатності до професійного саморозвитку.

*Діяльнісно-праксеологічний компонент* – структура складова, яка відображає вміння здобувачів вищої освіти застосовувати рефлексію у практичній діяльності. Значимо, що даний компонент передбачає здатність майбутніх педагогів здійснювати рефлексивні дії під час навчальної та професійної діяльності; аналізувати успіхи та помилки; коригувати поведінку й способи діяльності; використовувати рефлексивні методи та прийоми у навчальній та педагогічній діяльності. Нам імпонує думка В. Раскалінос стосовно того, що даний компонент представляє поведінкову структуру особистості, її готовність та здатність діяти тим, чи іншим чином та реалізується через нестандартні рішення, створення та розв'язання проблемних ситуацій, засоби діяльності, компетенції [9, 181].

Варто зауважити, що основними рефлексивними операціями є аналіз, зіставлення, диференціація, інтеграція, інтерпретація, реконструкція “Я”, створення його нового образу. Вважаємо, що майбутні вчителі початкової школи мають володіти різноманітними рефлексивними вміннями. На переконання В. Желанової, рефлексивні вміння є “усвідомленою послідовністю дій, спрямованих на реалізацію когнітивних, особистісних, міжособистісних, діяльнісних аспектів рефлексії, пов'язаних з реалізацією типів педагогічної рефлексії: інтелектуальної, особистісної, комунікативної, кооперативної, контекстної” [2, 120–121].

Так, О. Білоус, Т. Федірчик виокремлюють такі рефлексивні вміння, необхідні для професійної діяльності майбутнім педагогам: адекватно та об'єктивно оцінювати себе як майбутнього педагога; відрізняти проблеми учнів від власних проблем; порівнювати ситуації, які виникають під час освітнього процесу з власними діями; розуміти ставлення учнів відносно себе та мати уявлення про себе [12,

178]. До діяльній площині рефлексивної компетентності О. Герасимова, О. Малихін також додають вміння бачити проблему й визначати цілі та завдання діяльності; здатність аналізувати особистісні якості та власні дії; вміння бути допитливим; здатність адаптувати навчальну діяльність, відповідно до мети; вміння узагальнювати та підсумовувати результати, як своєї роботи, так і роботи одногрупників; здатність окреслювати перспективи особистісного та професійного вдосконалення [4].

Зауважимо, що рефлексивні вміння формуються під час діяльності. З огляду на це, І. Назаренко, Ю. Шилько рекомендують залучати майбутніх учителів початкової школи до спільної творчої діяльності, спрямованої як на трансформацію педагогічної реальності, так і на перетворення власних установок; пропонувати розв'язувати педагогічні ситуації, завдання, які ґрунтуються на позитивних стратегіях поведінки; моделювати значущі ситуації для майбутньої професійної діяльності, спрямовані на пошук цінностей та особистісних сенсів; долучати до проєктної діяльності, яка вимагає творчого пошуку розв'язання проблем [15, 652].

Таким чином, діяльнісно-праксеологічний компонент забезпечує перехід від теоретичного усвідомлення рефлексії до її практичного використання у навчальній та майбутній педагогічній діяльності. Вважаємо, що формування й розвиток даного компонента сприяє підвищенню ефективності навчальної діяльності та формуванню готовності здобувачів вищої освіти до постійного самовдосконалення й саморозвитку.

**Висновки.** Отже, рефлексивна компетентність майбутніх учителів початкової школи є цілісним утворенням, яке містить мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-змістовий і діяльнісно-праксеологічний компоненти. Дані компоненти характеризуються взаємопов'язаністю й взаємообумовленістю. Ефективне формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти можливе за умови системного й цілісного розвитку всіх її складників, що сприяє розвитку здатності до саморегуляції, самовдосконалення та підвищенню якості професійної педагогічної підготовки.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів окресленої проблеми. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні методичних аспектів використання в освітньому процесі педагогічного закладу вищої освіти інтерактивних технологій як інноваційних технологій формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бабаян Ю. Рефлексивна компетентність особистості як теоретична проблема. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлин-*

*ського*. Серія “Педагогічні науки”. 2016. № 4(55). С. 53–58.

2. Желанова В.В. Особистість майбутнього вчителя початкової школи: рефлексивний вимір. *Професіографічний підхід у системі вищої освіти* : монографія / колектив авторів, за ред. О.А. Дубасенок. Житомир : Вид-во О.О. Євенок, 2019. С. 106–124.

3. Желанова В.В. Розвиток рефлексивної компетентності та суб'єктності як ознак обдарованої особистості майбутнього педагога у ВНЗ. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія “Педагогічні науки”*. 2017. Вип. 2(88). С. 118–122.

4. Малихін О.В., Герасимова О.І. Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи. *Компетентісно зорієнтована освіта: якісні виміри*: монографія. Київ: Ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. URL: <https://dspace.nuft.edu.ua/server/api/core/bitstreams/022b2f40-fb9d-4c1c-99e1-53c165ed8936/content> (дата звернення: 06.02.2026).

5. Оксентюк Н.В. Метакогнітивний компонент рефлексії в навчальній діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету “Острозька академія”*. Серія “Психологія”. 2016. Вип. 3. С. 144–151.

6. Пісоцька М.Е. Теоретичні питання формування рефлексивної компетентності вчителя. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2013. Вип. 34. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/znpkhnpu\\_ttmniv\\_2013\\_34\\_19.pdf](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/znpkhnpu_ttmniv_2013_34_19.pdf) (дата звернення: 06.02.2026).

7. Поскрипко Ю.А., Данченко О.Б. Компетентність і компетентність: консенсус. *Вчені записки Університету “КРОК”*. 2019. № 3(55). С. 117–127.

8. Про освіту: Закон України від 05 вер. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 06.02.2026).

9. Раскалінос В.М. Рефлексивна компетентність як складова професійної характеристики майбутнього фахівця. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4. (Ч. 1). С. 176–182.

10. Савченко О.В. Інформаційний компонент рефлексивної компетентності особистості. *Технології розвитку інтелекту*. URL: <https://share.google/ehtX1dcDr45mXlosr> (дата звернення: 06.02.2026).

11. Семенова А.В. Словник-довідник з професійної підготовки. Одеса: Пальміра, 2006. 221 с.

12. Федірчик Т. Д., Білоус О. В. Формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі проходження педагогічної практики. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 59. С. 175–180.

13. Фурман В.В. Структурна організація особистісної рефлексії. *Вісник післядипломної освіти*. 2012. Вип. 8. С. 321–325.

14. Харченко Л.Г. Особливості формування рефлексивної компетентності в процесі фахової підготовки соціального працівника. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2022. № 1(349), Ч. II. С. 87–95.

15. Шилько Ю.А., Назаренко І.В. Рефлексивна компетентність майбутнього вчителя початкової школи. *Modern research in world science : The 4 th International scientific and practical conference, Lviv, July 10-12, 2022 year*. Lviv, 2022. P. 649–653.

## ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### REFERENCES

1. Babaian, Yu. (2016). Refleksyivna kompetentnist osobystosti yak teoretychna problema [Reflective competence of the individual as a theoretical problem]. *Scientific Bulletin of the Mykolaiv National University named after V.O. Sukhomlynsky. Series "Pedagogical Sciences"*. No. 4(55), pp. 53–58. [in Ukrainian].
2. Zhelanova, V.V. (2019). Osobystist maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly: refleksyvnyi vymir [The personality of the future primary school teacher: a reflexive dimension]. *Professional approach in the higher education system: monograph / team of authors, edited by O.A. Dubasenyuk. Zhytomyr: Publishing house O. O. Evenok*, pp. 106–124. [in Ukrainian].
3. Zhelanova, V.V. (2017). Rozvytok refleksyvnoi kompetentnosti ta subiektivnosti yak oznak obdarovanoi osobystosti maibutnoho pedahoha u VNZ [Development of reflective competence and subjectivity as signs of a gifted personality of a future teacher in a higher educational institution]. *Bulletin of the Ivan Franko Zhytomyr State University. Series "Pedagogical Sciences"*. Vol. 2(88), pp. 118–122. [in Ukrainian].
4. Malykhin, O.V. & Herasymova, O.I. (2015). Formuvannia refleksyvnoi kompetentnosti studentiv v osvithomu protsesi vyshchoї shkoly [Formation of reflective competence of students in the educational process of higher education]. *Competency-based education: qualitative dimensions: monograph*. Kyiv: B. Grinchenko University. Available at: <https://dspace.nuft.edu.ua/server/api/core/bitstreams/022b2f40-fb9d-4c1c-99e1-53c165ed8936/content> (Accessed 06 Febr. 2026). [in Ukrainian].
5. Oksentiuk, N.V. (2016). Metakohnityvnyi komponent refleksii v navchalnii diialnosti studentiv [Metacognitive component of reflection in students' educational activities]. *Scientific notes of the National University "Ostroh Academy". Series "Psychology"*. Vol. 3, pp. 144–151. [in Ukrainian].
6. Pisotska, M.E. (2013). Teoretychni pytannia formuvannia refleksyvnoi kompetentnosti vchytelia [Theoretical issues of forming a teacher's reflective competence]. *Theory and methods of teaching and upbringing*. Vol. 34. Available at: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis.64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/znpkh\\_npu\\_tmnniv\\_2013\\_34\\_19.pdf](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis.64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/znpkh_npu_tmnniv_2013_34_19.pdf) (Accessed 06 Febr. 2026). [in Ukrainian].
7. Poskrypko, Yu.A. & Danchenko, O.B. (2019). Kompetentnisi i kompetentnist: konsensus [Danchenko O.B. Competence and competence: consensus]. *Academic notes of the University "KROK"*. No. 3(55), pp. 117–127. [in Ukrainian].
8. Pro osvitu [On Education]: Law of Ukraine dated 05 Sep. 2017 No. 2145-VIII. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (Accessed 06 Febr. 2026). [in Ukrainian].
9. Raskalinos, V.M. (2011). Refleksyivna kompetentnist yak skladova profesiinoї kharakterystyky maibutnoho fakhivtsia [Reflective competence as a component of the professional characteristics of a future specialist]. *Problems of training a modern teacher*. No. 4 (part. 1), pp. 176–182. [in Ukrainian].
10. Semenova, A.V. (2006). Slovnyk-dovidnyk z profesiinoї pidhotovky [Dictionary-reference book on professional training]. Odesa: Palmira, 221 p. [in Ukrainian].
11. Savchenko, O.V. Informatsiyni komponent refleksyvnoi kompetentnosti osobystosti. Tekhnolohii rozvytku intelektu. Available at: <https://share.google/ehT1dcDr45mXloSr> (Accessed 06 Febr. 2026). [in Ukrainian].
12. Fedirchuk, T.D. & Bilous, O.V. (2023). Formuvannia refleksyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly v protsesi prokhdzhennia pedahohichnoi praktyky [Formation of reflective competence of future primary school teachers in the process of pedagogical practice]. *Innovative Pedagogy*. Vol. 59, pp. 175–180. [in Ukrainian].
13. Furman, V.V. (2012). Strukturna orhanizatsiia osobystisnoi refleksii [Structural organization of personal reflection]. *Bulletin of postgraduate education*. Vol. 8, pp. 321–325. [in Ukrainian].
14. Kharchenko, L.H. (2022). Osoblyvosti formuvannia refleksyvnoi kompetentnosti v protsesi fakhovoї pidhotovky sotsialnoho pratsivnyka [Peculiarities of the formation of reflective competence in the process of professional training of a social worker]. *Bulletin of the Taras Shevchenko National University of Lviv*. No. 1(349), part. II, pp. 87–95. [in Ukrainian].
15. Shylko, Yu.A. & Nazarenko, I.V. (2022). Refleksyivna kompetentnist maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly [Reflective competence of the future primary school teacher]. *Modern research in world science: The 4th International scientific and practical conference, Lviv, July 10–12, 2022 year*. Lviv, pp. 649–653. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 05.02.2026

Прийнято до друку: 20.03.2026

Опубліковано: 14.04.2026



*“Наука не відповідає на питання про сенс життя, але вона навчає нас ясно мислити й відповідально ставитися до власних суджень”.*

*Мақс Вебер  
німецький соціолог, філософ*

*“Учити всіх усьому відповідно до їхніх можливостей”.*

*Ян Амос Коменський  
чеський педагог*



**РЕЦЕПЦІЯ НОВІТНІХ ІНДОЄВРОПЕЙСЬКИХ СТУДІЙ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ  
НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ: ВІД МІФУ ПРО ВЕРШНИКА ДО ЕТИКИ  
БЛАГОДАТИ**

---

УДК 37.017.4:159.923.2-057.87:94:575

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351762>

**Володимир Лобков**, студент III курсу бакалаврату

*Навчально-наукового інституту права, психології та інноваційної освіти*

*Національного університету "Львівська політехніка"*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9187-9280>

**РЕЦЕПЦІЯ НОВІТНІХ ІНДОЄВРОПЕЙСЬКИХ СТУДІЙ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ  
НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ: ВІД МІФУ ПРО ВЕРШНИКА ДО ЕТИКИ  
БЛАГОДАТИ**

*У статті висвітлено потенціал новітніх індоєвропейських студій як інструменту формування національної самосвідомості студентської молоді. Проаналізовано еволюцію світоглядних кодів від архаїчного "міфу про вершника" до концепту "етики благодати", що постає як новий ціннісний вимір сучасної гуманітарної освіти. Наголошено на важливості інтеграції індоєвропейських концептів у навчальні курси для розвитку критичного мислення та самоідентифікації студентів. Розглянуто культурно-історичні та філологічні аспекти спадкоємності української традиції у контексті глобальної індоєвропейської спадщини. Показано, що рецепція індоєвропейських студій сприяє вихованню відповідального громадянства, духовної солідарності та гуманізму. Обґрунтовано перспективи подальших досліджень, спрямованих на методичне забезпечення їх інтеграції у систему вищої освіти.*

***Ключові слова:** індоєвропейські студії; національна самосвідомість; студентська молодь; міф про вершника; етика благодати; гуманітарна освіта.*

***Лім. 12.***

**Volodymyr Lobkov**, Third Year Bachelor Student of the

*Educational and Research Institute of Law,*

*Psychology and Innovative Education,*

*Lviv Polytechnic National University*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9187-9280>

**RECEPTION OF THE LATEST INDO-EUROPEAN STUDIES IN THE CONTEXT OF FORMING  
STUDENTS' NATIONAL SELF-AWARENESS: FROM THE MYTH OF THE RIDER TO THE  
ETHICS OF GRACE**

*The article highlights the potential of modern Indo-European studies as a tool for shaping the national self-awareness of student youth. It analyzes the evolutionary transformation of worldview codes—from the archaic "myth of the horseman" symbolizing willpower, hierarchy, and state-building, to the higher value stage of the "ethics of grace" which emphasizes civic responsibility, spiritual solidarity, and humanism. The reception of Indo-European heritage is considered not as a distant or alien antiquity but as a genetic code that determines the structure of thinking, symbolism, and cultural orientation of the Ukrainian people. It is shown that discovering linguistic and cultural connections, such as the link between the Vedic concept *vásu* and Ukrainian words "vsi" or "vse", strengthens students' sense of continuity and belonging to a broad Indo-European tradition. The study emphasizes that modern Indo-European research does not deny classical theories of Georges Dumézil or Marija Gimbutas but enriches them, revealing multidimensional social, economic, and spiritual structures of ancient communities. It is substantiated that the transition from the heroic image of the warrior-horseman to the ethics of grace reflects a shift from a culture of conquest to a culture of solidarity, harmony with nature, and respect for life. This transformation is particularly relevant for higher education, as it fosters critical thinking, civic responsibility, and the ability to perceive national identity within a global context. The article argues that the integration of Indo-European concepts into humanities curricula can become an effective pedagogical strategy for cultivating mature national self-awareness among students. Prospects for further research include methodological development of teaching models, comparative studies of Indo-European reception in different European nations, and empirical evaluation of educational practices. Thus, Indo-European studies are presented not only as an academic discipline but also as a formative factor in the development of responsible citizenship and cultural identity in the modern world.*

***Keywords:** Indo-European studies; national identity; student youth; the myth of the horseman; the ethics of grace; humanities education.*

**П**остановка проблеми. Сучасний етап розвитку гуманітарних наук в Україні характеризується активним пошуком нових інтелектуальних орієнтирів, здатних забезпечити формування зрілої національної самосвідомості молодого покоління. У цьому контексті особ-

ливого значення набуває рецепція новітніх індоєвропейських студій, які відкривають можливість повному осмислити витоки української культури та її місце у світовій цивілізаційній спадщині. Проте проблема полягає в тому, що тривалий час у науковій та освітній практиці домінував спрощений

**РЕЦЕПЦІЯ НОВІТНІХ ІНДОЄВРОПЕЙСЬКИХ СТУДІЙ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ  
НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ: ВІД МІФУ ПРО ВЕРШНИКА ДО ЕТИКИ  
БЛАГОДАТІ**

“степовий наратив”, який зводив індоєвропейську спадщину до образу воїна-вершника, символу експансії та завоювання. Такий підхід, хоча й відображає важливий аспект історичної реальності, водночас обмежує світоглядні горизонти студентів, зводячи багатошаровий культурний досвід предків до одномірної моделі. Проблема полягає у відсутності цілісного бачення індоєвропейської традиції як складної системи соціальних, економічних та духовних структур, що формували життя давніх спільнот. Ігнорування цього багатства призводить до того, що студенти не отримують достатніх інтелектуальних інструментів для усвідомлення власної культурної спадкоємності та її значення у глобальному контексті. Водночас сучасні дослідження, зокрема праці Тімоті Дж. Барнса [5] та Акаша Кумара [8] пропонують новий підхід, який акцентує увагу не лише на військовій доблесті, а й на етиці благодаті, на здатності спільноти творити добро, підтримувати гармонію з природою та забезпечувати соціальну справедливість. Таким чином, постає суперечність між традиційним, звуженим образом індоєвропейської культури та новітнім її баченням як багатовимірної системи, що поєднує героїчний міф із етикою благодаті. Ця суперечність має безпосередній вплив на процес формування національної самосвідомості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема рецепції індоєвропейської спадщини в освітньому та творчому дискурсах перебуває на перетині кількох наукових парадигм. Сучасний стан вивчення цього питання базується на фундаментальних працях, що розглядають архаїчні корені європейської культури не лише як історичний артефакт, а як динамічний чинник формування сучасної ідентичності. Питання впливу міфологічних архетипів на формування національного “Я” досліджували українські та зарубіжні вчені, зокрема М. Попович, який акцентував на “архетипах української культури” у трактаті “Нарис історії культури України”, його аналіз світоглядних структур підкреслює тяглість індоєвропейських етичних кодів у ментальності українства [2]. В. Lincoln у статті “The Indo-Europeans Myth of Creation” поєднує лінгвістичну реконструкцію з даними палеогенетики та археології, а також з дослідженням міфології [9]. Фундамент для розуміння міфу “про вершника” та соціальної структури давніх індоєвропейців закладено у класичних студіях Ж. Дюмезіля “Мітра-Варуна” (теорія трифункціональності) [1]. М. Szmyt у статті “Marija Gimbutas and Her Vision of the Steppe Indo-Europeanization of Europe: Reception, Rejection and Revitalization” дослідила паралелі між міфологією і даними археології [12].

У сучасний період розвідки на дану тематику дістали новий імпульс завдяки мультидисциплінарним дослідженням D. Anthony та D. Ringe у їх

праці “The Indo-European Homeland from Linguistic and Archaeological Perspectives” [4] та J. Mallor у дослідженні “The Indo-Europeans Rediscovered: How a Scientific Revolution is Rewriting their Story” [10]. Ці роботи поєднують лінгвістичну реконструкцію з даними палеогенетики та археології і дозволяють переосмислити образ “вершника” як символ експансії, волі та первинної державотворчої енергії.

**Метою дослідження** є теоретичне обґрунтування та розкриття потенціалу новітніх індоєвропейських студій як інструменту формування національної самосвідомості студентської молоді. Дослідження спрямоване на простеження еволюційної трансформації світоглядних кодів – від архаїчного “міфу про вершника” (символу вольової дії, ієрархії та державотворення) до вищої ціннісної шаблі – “етики благодаті” (як основи громадянської відповідальності, духовної солідарності та гуманізму). Слід також визначити методичні підходи до інтеграції цих концептів у навчальні курси гуманітарного циклу для стимулювання критичного мислення та національної самоідентифікації студентів.

**Виклад основного матеріалу.** Рецепція новітніх індоєвропейських студій у контексті формування національної самосвідомості студентів постає як надзвичайно важливий інтелектуальний процес, що дозволяє по-новому осмислити витоки української культури та її місце у світовій цивілізаційній спадщині. Індоєвропейська міфологія перестає бути сприйнятою як “чужа” античність, віддалена від нашого культурного ґрунту, і постає як своєрідний генетичний код, що визначає структуру мислення, символіку та духовні орієнтири українського народу. Коли студенти відкривають для себе зв’язок між ведійським поняттям *vásu* та українськими словами “всі” чи “все”, вони не лише поглиблюють свої філологічні знання, а й відчують живу нитку спадкоємності, яка поєднує їх із глибинними пластами індоєвропейської духовності. Це відкриття має не лише академічне, а й екзистенційне значення, адже воно зміцнює відчуття належності до великої культурної традиції, що охоплює простори від Індії до Європи, і водночас формує усвідомлення власної унікальної ролі в цьому широкому контексті. Усвідомлення того, що українська духовна традиція є органічною частиною глобального індоєвропейського інтелектуального спадку, сприяє формуванню зрілої національної самосвідомості, яка не замикається у вузькому етнографічному колі, а розгортається у світовому масштабі, зберігаючи при цьому свою неповторність [1].

Новітні індоєвропейські студії не заперечують класиків, таких як Жорж Дюмезіль чи Марія Гімбутас, а навпаки – роблять картину світу наших предків більш об’ємною, багатошаровою, відкриваючи нові виміри соціальних, економічних та духовних структур, що визначали життя давніх спільнот.

Вони показують, що сила спільноти тримається не лише на зброї чи військовій доблесті, а й на здатності творити спільне благо, підтримувати гармонію з природою та шанувати життєдайні сили, які забезпечують існування людини. Сучасна індоєвропеїстика переживає період глибокої трансформації: тривалий час у науці домінував так званий “степовий нарратив”, що фокусувався на образі воїна-вершника, на експансії та завоюванні, де кінь виступав центральним символом і рушійною силою культури. Цей образ, безперечно, має своє значення, адже він відображає динаміку руху, мобільність та військову організацію індоєвропейських племен, проте він не вичерпує всієї складності їхнього світорозуміння [12].

Новітні дослідження, зокрема праці Тімоті Дж. Барнса та Акаша Кумара, змушують нас розширити цей горизонт, звертаючи увагу на глибинні економічні, соціальні та духовні структури, які доповнюють і коригують класичні теорії. Вони показують, що індоєвропейська культура була не лише культурою воїнів, а й культурою землеробів, ремісників, мислителів, що вміли поєднувати прагнення до сили з прагненням до благодаті, до гармонії з космосом і природою. Саме ця етика благодаті, що постає як новий вимір у сучасних індоєвропейських студіях, має особливе значення для формування світогляду студентів, адже вона вчить їх бачити у власній культурі не лише героїчний міф про вершника, а й глибоку традицію творення добра, пошани до життя та духовної єдності з природою. Таким чином, рецепція новітніх індоєвропейських студій у студентському середовищі стає не просто академічним завданням, а важливим чинником виховання національної самосвідомості, яка поєднує історичну пам'ять із сучасними цінностями, відкриває нові горизонти для осмислення власної ідентичності та формує покоління, здатне мислити глобально, але діяти відповідально у своєму національному контексті [4].

Вивчення праць Т. Барнса та А. Кумара допомагає відійти від спрощеного сприйняття предків як лише кочових завойовників. Це виховує повагу до праці, господарювання та соціальної справедливості, зокрема справедливого розподілу благ. У статті Тімоті Дж. Барнса “The distribution of goods and lordship in Indo-European: “Givers of goods” and “Vedic *vásu* sav, Toch” здійснено тонкий лінгвістичний аналіз концептів багатства та влади. Досліджуючи ведійське *vásu* (благо, добро), тохарське *saswe* та хеттське *aššu šuwe-*, автор виводить спільну праїндоєвропейську ідею “Дарувальника благ”. Це переводить акцент із суто воєнної домінації на етичну функцію володаря як того, хто розподіляє ресурси. У контексті української духовності це відгукується в архаїчних уявленнях про “долю” та “дажбожість” – ідею благополуччя як результату

правильного світопорядку [5, 36]. У спрощеному викладі йдеться про те, що давні індоєвропейці сприймали роль вождя та богів через ідею дарування. Автор аналізує значення слів “господаря”, “пана” чи “лорда” у різних стародавніх мовах – ведійській, тохарській та хеттській. Він доходить висновку, що “господарем” вважався не той, хто просто володів майном, а той, хто вмів його роздавати. Лідер зберігав владу завдяки здатності бути щедрим розподілвачем благ. Якщо він не ділився здобиччю чи врожаєм із воїнами та громадою, то втрачав право називатися “лордом”. Дослідник детально розглядає давній корінь, який у ведійських текстах (найстаріших пам'ятках Індії) звучить як *vásu*. Це слово означає не просто “речі” чи “майно”, а щось цінне, добре й сприятливе. У Ведах боги часто постають як “дарувальники *vásu*”. Люди приносили їм жертви, аби ті “виливали” чи “наповнювали” світ цими дарами [5, 41]. Тімоті Дж. Барнс робить важливе відкриття, зіставляючи далекі одна від одної мови: тохарську, в якій є слово *saswe* (“господар”) та хеттську, в якій є вислів *aššu šuwe-* (“наповнювати добром”), учений доводить, що ці мовні форми мають спільне коріння. Це свідчить про те, що ще до розселення індоєвропейців по різних землях у них існувала сформована ідеологічна модель: Бог чи Правитель – це той, хто наповнює світ добром [10].

Акаш Кумар у праці “The Centrality of the Bovine in Indo-European Tradition” кидає виклик “культу коня”. Він доводить, що саме велика рогата худоба (бик/корова) була справжнім фундаментом індоєвропейського соціуму, міфології та космогонії. Корова – це не просто їжа, а символ родючості, космічного ритму та стабільності. Для України, де хліборобська та скотарська культури тісно переплелися – це надзвичайно важливо. Образ “коровогодувальниці” та сакралізація бика (туру) в нашому фольклорі є прямим продовженням цієї прадавньої традиції, що передувала “мілітаризації” степу [8, 6].

У своїй праці Тімоті Дж. Барнс показує, що спільне походження назв на позначення “господаря” в різних індоєвропейських мовах – від Європи до Китаю – ґрунтується на уявленні про того, хто “дарує добро своїм підлеглим”. Це було не лише мовне явище, а й релігійна та соціальна основа давніх суспільств. Якщо поєднати його лінгвістичні висновки з археологічними даними, то жертвоприношення постає не як спроба задобрити богів, а як складний механізм енергетичного обміну. Корінь *vásu* (“благо”) та дієслово *šuwe-* (“наповнювати”, “виливати”) пов'язані з образом потоку. Тому жертви сприймалися як своєрідна технічна дія: божества уявлялися “сховищами” космічних благ. Коли людина спаловала жир чи виливала священний напій (сому, мед), вона не просто віддавала їжу, а “вмикала” божество, яке мало повернути блага назад у

**РЕЦЕПЦІЯ НОВІТНІХ ІНДОЄВРОПЕЙСЬКИХ СТУДІЙ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ  
НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ: ВІД МІФУ ПРО ВЕРШНИКА ДО ЕТИКИ  
БЛАГОДАТИ**

світ людей. Це створювало модель сакральної економіки. Бог як “господар” мав обов’язок забезпечити людину здоров’ям, худобою та перемогою. Якщо він не дарував урожаю, його вважали “поганим лордом”. Тімоті Дж. Барнс наголошує, що подібні слова часто зустрічаються у військовому контексті: вождь вирушав у похід, здобував худобу й наповнював свої запаси, а після повернення влаштовував бенкет і роздавав здобич воїнам. Цей земний ритуал відображав небесний порядок, який індоєвропейці приписували богам [11, 321].

Цікаво, що у слов’янських мовах слово “багатий” походить від “Бог”. Це прямий слід давніх уявлень: бог – той, хто володіє часткою (bhaga) благ, а багатий – той, хто отримав цю частку від нього. В індо-іранській традиції Bhaga навіть був ім’ям конкретного божества, відповідального за справедливий розподіл майна. У давніх індоєвропейців не існувало приватної власності у сучасному розумінні. Майно належало богам чи вождям, але вони мали постійний обов’язок його перерозподіляти. Скупість чи жадібність руйнували саму космічну рівновагу. Жертвопринесення підтримувало циркуляцію благ у світі, адже Всесвіт уявлявся як система сполучених посудин: щоб отримати, потрібно було щось віддати. Стародавні уявлення поступово трансформувалися у правові системи, що й сьогодні визначають наше розуміння справедливості [10, 233].

У найдавніших індійських текстах зустрічається поняття “Рита” – не людський закон, а універсальний порядок світу. Зорі рухаються відповідно до “Рити”, річки течуть за її законом, а суспільство функціонує правильно лише тоді, коли відображає цей космічний ритм. Згодом ця ідея переросла у концепцію “Дхарми” – обов’язку кожного стану виконувати свою роль: жрець має навчати, воїн – боронити, господар – забезпечувати добробут. Порушення цього порядку зупиняє “потік благ” і призводить до занепаду соціуму. Римляни, відомі як майстри права, успадкували індоєвропейську модель і надали їй раціональної форми. Основою їхньої системи було поняття “Fides” – вірність слову та чесність, що походить від образу небесного божества як гаранта клятв. Поділ римського права на “осіб”, “речі” та “дії” перегукується з трифункціональною схемою: влада (жерці та магістрати), захист (воїни) та власність/обмін (господарі). У германців і скандинавів право мало колективний характер. Тінг – збори вільних людей де вирішували проблеми та суперечки. Їхнє уявлення про справедливість ґрунтувалося на відновленні рівноваги: якщо хтось завдавав шкоди іншому, він порушував “потік благ”. Тому замість ув’язнення застосовували “вергельд” – грошову компенсацію (“ціна крові”), яка мала відновити втрату й повернути мир.

Для індоєвропейців слово мало силу матеріального факту. Публічна клятва була достатньою гарантією, без потреби у печатках чи документах. Тімоті Дж. Барнс наголошує, що саме вождь підтверджував свій статус словом. У скандинавських сагах та грецьких епосах найбільшим злочином було порушення клятви. Той, хто зраджував, ставав вигнанцем – “вовком”, адже він розривав зв’язок із суспільством і втрачав право належати до світу людей [11, 322].

Сучасні західні правові системи й досі спираються на ідею індивідуального права та обов’язку. Це коріння сягає давніх уявлень: кожна людина має свою частку в загальному добробуті, а закон покликаний захищати цю частку та забезпечувати її справедливий рух. Саме тому ми користуємося словом “justice” – від латинського “jus”, що походить від праїндоєвропейського кореня зі значенням “ритуальна формула” або “правильне висловлювання”.

У своїй статті “The Centrality of the Bovine in Indo-European Tradition” Акаш Кумар ставить під сумнів усталений “степовий наратив”, який традиційно вважає коня головною твариною індоєвропейців. Згідно з Курганною гіпотезою (М. Гімбутас, Д. Ентоні), саме приручення коня та винайдення колісниць забезпечили індоєвропейцям можливість широкої експансії з понтійських степів. Разом з тим, переконаний, що роль коня перебільшена, а більш давній культурний пласт був пов’язаний із великою рогатою худобою. Автор доводить, що саме корови та бики становили основу господарства праїндоєвропейців. Багатство вимірювалося кількістю худоби, що видно навіть у мовних коренях: латинське “pecus” означає “худоба”, а “pecunia” – “гроші”. Найдавніші жертвопринесення та космогонічні міфи також здебільшого пов’язані з образом корови чи бика, а не коня. Під сумнів попадає теза про те, що розселення індоєвропейців було виключно військовим завоюванням на конях. Він припускає, що пошук нових пасовищ для худоби міг бути ключовим чинником міграцій. Соціальна організація – патріархальні структури та ієрархія – формувалася навколо управління стадами ще до того, як кінь набув значення у військовій сфері [4, 199].

Звертаючись до ведичних, іранських та грецьких джерел, дослідник показує, що метафорика корови була центральною у світогляді індоєвропейців. У Ведах хмари порівнюються з коровами, яких визволяють боги; образи богинь-годувальниць і биків-плідників займають ключове місце у космогонії. Натомість кінь часто виступає як пізніший символ аристократії, а не як основа культури. Акаша Кумар наголошує, що в багатьох традиціях, особливо в Індії, корова зберігає сакральний статус протягом тисячоліть, тоді як кінь залишався озна-

**РЕЦЕПЦІЯ НОВІТНІХ ІНДОЄВРОПЕЙСЬКИХ СТУДІЙ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ  
НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ: ВІД МІФУ ПРО ВЕРШНИКА ДО ЕТИКИ  
БЛАГОДАТІ**

кою еліти. Це свідчить про те, що “бовіцентрична” модель – орієнтація на худобу – була первинною для праїндоевропейців. Таким чином, кінь виступав радше технологічним засобом експансії, тоді як бик і корова були культурним та релігійним ядром, що формувало ідентичність індоевропейців. Стаття закликає змістити акцент досліджень із образу “воїна на колісниці” на “пастуха зі стадом”. Лінгвістичні аргументи показують, що словник, пов’язаний із худобою, є значно глибшим і стабільнішим для реконструкції праїндоевропейського суспільства, ніж терміни, пов’язані з конем. Тут наголошується, що мовний корінь, який позначав худобу, став основою для понять “майно” та “гроші” у багатьох індоевропейських мовах. Первісне слово реку- означало “рухоме багатство” або “стадо”. З нього походять латинські *rescupia* (“гроші”) та *rescupium* (“приватна власність”). У санскриті відповідником є “*raṣu*”, у готській – *faihu* (“майно”, “гроші”), що дало англійське “*fee*”. Це ставить питання: якщо кінь вважався рушієм цивілізації, чому саме худоба стала мовним символом капіталу? [8, 12] Слово для позначення корови “*gʷōus*” – є одним із найстійкіших у всій індоевропейській мовній родині. Воно майже не змінювалося протягом тисячоліть, що свідчить про його ключове значення: санскритське “*gauh*”, грецьке “*bous*”, латинське “*bos*”, слов’янське “говядо” (звідси “яловичина”), англійське “*cow*” [6,143]. Дослідник підкреслює, що терміни для коня “*hékwas*” також мають давнє походження, але вони здебільшого асоціюються зі швидкістю та мобільністю, тоді як слова для худоби пов’язані з виживанням і соціальним престижем. Лінгвістичний аналіз міфології показує, що мотив “викрадення худоби” зустрічається у багатьох народів. У Ведах слово “*gaviṣṭi*” (“битва”) буквально означає “прагнення здобути більше корів” [8].

В ірландському епосі, зокрема у “Викраденні бика з Куальнге”, війна точиться не за територію, а за конкретну тварину – бика. Таким чином, війна в індоевропейській традиції мала “коров’ячу” семантику, тоді як кінь був лише транспортним засобом для досягнення цієї мети. Дослідник звертає увагу на термін “*gʷou-rō-*” (“пастух корів”, буквально “захисник корови”), від якого походять санскритське “*gorā*” (“захисник, цар”) та грецьке “*boukolos*”. Це свідчить, що навіть поняття “вождя” у багатьох традиціях було пов’язане з володінням худобою, а не з умінням їздити верхи. Багато імен та епітетів богів містять корінь “бик” або “корова”. Наприклад, формула “бик серед людей” зустрічається як у “Іліаді” Гомера, так і в індійській “Махабхараті” [12]. Розглядається це як мовний “зліпок” давньої епохи, коли бик був головним символом сили, ще до того, як його місце частково посів кінь. Цей аргумент виглядає надзвичайно переконливим,

адже він фактично поєднує дві основні моделі – степову та осілу. Важливо підкреслити ключовий процес енеолітичної доби: взаємодію між лісовими та степовими культурами. Саме на цьому симбіозі часто акцентують увагу А. Кумар, Тімоті Дж. Барнс, Д. Ентоні та інші дослідники, які переглядають традиційну “степову концепцію” [8].

Кукутень-Трипільська культура була однією з найбільш “орієнтованих на худобу” цивілізацій свого часу. Велика рогата худоба виконувала не лише господарську, а й сакральну функцію – про це свідчать численні трипільські статуетки биків та орнаменти із зображенням рогів на кераміці. Степові племена (середньостоговська та пізніше ямна культура) активно контактували з трипільцями й могли запозичити не лише породи худоби, а й технології переробки молока (виготовлення сирів, кисломолочних продуктів). Це давало змогу виживати у степу, де було вдосталь трави, але бракувало іншої їжі. Для трипільців корова була тісно пов’язана з великими поселеннями та землеробством, тоді як для степовиків вона перетворилася на “пересувну валюту”. Поєднання трипільського скотарства з винаходом воза стало ключовим моментом. Якщо індоевропейська ідентичність справді сформувалася внаслідок цього синтезу – запозичення скотарства у землеробських культур Балкано-Дунайського регіону – то саме “коров’ячі” терміни мали закріпитися в мові як найдавніші, що й підтверджують дані. Кінь у цій системі з’являється пізніше, виконуючи роль “пастушого пса” – засобу для контролю великих стад, а не головного символу [4].

Генетичні дослідження останніх років показують, що у представників ямної культури близько 15–20 % генетичного складу походить від “європейських фермерів”. Це свідчить, що степовики не лише заволоділи худобою, а й інтегрували самих землеробів, які мали знання про догляд за тваринами. Якщо скотарство було запозичене, то основа індоевропейської традиції – культ корови та увявлення про багатство – походить із осілого світу, а степ лише додав мобільність. Такий підхід змінює звичний образ: індоевропейці постають не як “дикі вершники”, а як “інноваційні фермери”, які перенесли свої технології у степ, щоб розширити масштаби господарства [8].

Міф про створення світу через жертвоприношення першоістоти є фундаментальним для індоевропейської духовності. А. Кумар наголошує, що в найдавніших версіях цього міфу центральне місце займає саме бик або корова, а не людина чи кінь. У реконструкціях праїндоевропейського міфу (зокрема у працях Брюса Лінкольна, на яких посилається А. Кумар) світ виникає з акту першої жертви: Ману (перший жрець) приносить у жертву свого брата Йїму (першого царя) та Першобика. З частин тіла

**РЕЦЕПЦІЯ НОВІТНІХ ІНДОЄВРОПЕЙСЬКИХ СТУДІЙ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ  
НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ: ВІД МІФУ ПРО ВЕРШНИКА ДО ЕТИКИ  
БЛАГОДАТІ**

бика постають гори й рослинність, а з його сім'я – усі корисні тварини. У цій системі бик виступає джерелом життєвої енергії та біологічного розмаїття. Кінь у таких архаїчних космогоніях або зовсім відсутній, або з'являється значно пізніше як символ військової верстви[9].

У "Рігведі" – найдавнішій пам'ятці індоаріїв – одним із ключових сюжетів є перемога Індри над змієм Врітрою, який викрав і сховав корів у печері. Коли Індра звільняє їх, на землю проливається дощ і з'являється світло. Тут образ корови виступає метафорою дощової хмари, сонячного проміння та родючості загалом. Мотив "викрадення корів" був настільки значущим, що його піднесли до рівня космічної боротьби добра зі злом. Навіть після того, як кінь набув важливого значення, бик залишився символом "божественної" влади, тоді як кінь уособлював "людську", аристократичну силу. Так, Зевс (Юпітер) перетворюється на бика, щоб викрасти Європу; Шива їздить на быку Нанді; а громовержці в різних традиціях часто порівнюються з розлюченими бугаями. Висувається думка, що саме спільне споживання молочних продуктів було тим чинником, який об'єднував індоєвропейські громади [9, 122].

Таким чином, індоєвропейська традиція, у якій корова постає як символ життєдайної сили та духовної єдності, має здатність до використання у сучасній гуманітарній освіті. Її рецепція у студентському середовищі сприяє формуванню цілісного світогляду, де поєднуються історичні знання, культурна спадкоємність та цінності відповідального громадянства. Такий підхід дозволяє студентам усвідомити, що національна самосвідомість не є ізольованим явищем, а розгортається у широкому цивілізаційному контексті. З педагогічної точки зору важливо обґрунтувати інтеграцію індоєвропейських студій у навчальні курси гуманітарного циклу як засіб розвитку критичного мислення та самоідентифікації студентів.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Проведене дослідження засвідчує, що новітні індоєвропейські студії мають значний потенціал у формуванні національної самосвідомості студентської молоді. Вони дозволяють переосмислити українську культурну традицію як органічну складову глобальної індоєвропейської спадщини, що відкриває нові горизонти для осмислення власної ідентичності. Перехід від архаїчного "міфу про вершника" до концепту "етики благодаті" демонструє еволюцію світоглядних кодів від моделі сили та ієрархії до моделі духовної солідарності, гуманізму та відповідальності. Така трансформація сприяє вихованню покоління, здатного мислити глобально, але діяти відповідально у національному контексті. Важливим результатом є усвідомлення студентами спадкоємності культурних кодів, що поєднують

українську традицію з широким індоєвропейським простором. Це не лише поглиблює їхні філологічні та культурологічні знання, а й формує екзистенційне відчуття належності до великої цивілізаційної спільноти. **Перспективи подальших досліджень.** Розробка методичних моделей інтеграції індоєвропейських студій у навчальні курси гуманітарного циклу з метою формування критичного мислення та національної самоідентифікації студентів. Поглиблений аналіз взаємозв'язку між індоєвропейською міфологією та сучасними українськими культурними практиками, зокрема у сфері літератури, мистецтва та освіти. Дослідження впливу концепту "етики благодаті" на формування ціннісних орієнтацій молоді в умовах глобалізації та міжкультурного діалогу. Порівняльні студії, спрямовані на виявлення спільних і відмінних рис у рецепції індоєвропейської спадщини різними європейськими націями, що дозволить глибше зрозуміти специфіку українського культурного досвіду. Емпіричні дослідження ефективності використання індоєвропейських концептів у виховних практиках закладів вищої освіти, зокрема через анкетування, інтерв'ю та педагогічні експерименти.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Дюмезіль Ж. Мітра-Варуна/пер. з французької Б. Носенок; під ред. С. Заїковського. Київ: Видавець Анна Клоун. 2019. 248 с.
2. Попович М. Нарис історії культури України. Вид.: Київ. 1998. 728 с.
3. Рик С. Педагогічна міфологія в українському освітньому просторі. *Рідна школа*. № 11. 2012. С. 10–17.
4. Anthony D., Ringe D. The Indo-European Homeland from Linguistic and Archaeological Perspectives. *Annual Review of Linguistics*. 2015. № 1(1). P. 199–219. DOI: 10.1146/annurev-linguist-030514-124812
5. Barnes T. The distribution of goods and lordship in Indo-European: Givers of goods and Vedic vásu savi- Toch. B saswe lord, and Hittite aššu šuwe-, in J. Larsson, T. Olanderand A. Jørgensen (eds.) *Indo-European Interfaces: Integrating Linguistics, Mythology and Archaeology*. Stockholm: Stockholm University Press. 2024. 288 p. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcn.b>.
6. Dexter Miriam Robbins. The Roots of Indo-European Patriarchy: Indo-European Female Figures and the Principles of Energy. *The Rule of Mars*. 2026. P. 143–154.
7. Jean-Loic Le Quellec. L'Anthropologie pour tous. Actes du colloque d'Aubervilliers. 2015. № 6. 118p. DOI: 10.13140/RG.2.1.3384.6247
8. Kumar A. The Centrality of the Bovine in Indo-European Tradition – Reassessing the Horse-Centric Narrative and Steppe Model of Indo-European Origins. *The Centrality of the Bovine in Indo-European Tradition – Reassessing the Horse-Centric Narrative and Steppe Model of Indo-European Origins*. 2025. 1(1). 80 p. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17367700>
9. Lincoln B. The Indo-Europeans Myth of Creation. *History of Religions*. 1975. № 15(2). P. 121–145. DOI: 10.1086/462739

10. Mallory J.P. The Indo-Europeans Rediscovered: How a Scientific Revolution is Rewriting their Story. *Thames & Hudson*. 2025. 448p.

11. Mlakar A. Emily Lyle: Ten Gods: A New Approach to Defining the Mythological Structures of the Indo-Europeans *Studia mythologica Slavica*. 2017. № 1. P. 321–322. DOI: 10.3986/sms.v20i0.6673

12. Szmyt M. Marija Gimbutas and Her Vision of the Steppe Indo-Europeanization of Europe: Reception, Rejection and Revitalization. Publisher: Lithuanian Institute of History. 2022. 23 p. DOI: <https://doi.org/10.33918/25386514-048002>

#### REFERENCES

1. Dyumezil, Zh. (2019). *Mitra-Varuna* [Mitra-Varuna]. Kyiv, 248 p. [in Ukrainian].

2. Popovych, M. (1998). *Narys istoriyi kultury Ukrainy* [An Essay on the History of Culture of Ukraine]. Kyiv, 728 p. [in Ukrainian].

3. Ryk, S. (2012). Pedagogichna mifolohiya v ukraïnskomyu osvïtnomu prostori [Pedagogical mythology in the Ukrainian educational space]. *Elementary school*. No. 11. pp. 10–17. [in Ukrainian].

4. Anthony, D. & Ringe, D. (2015). The Indo-European Homeland from Linguistic and Archaeological Perspectives. *Annual Review of Linguistics*. No. 1(1). pp. 199–219. DOI: 10.1146/annurev-linguist-030514-124812 [in English].

5. Barnes, T. (2024). The distribution of goods and lordship in Indo-European: Givers of goods and Vedic *vásu savi-Toch*. *B saswe lord, and Hittite aššu šuwe-*, in J. Larsson, T. Olanderand A. Jorgensen (eds.) *Indo-European Interfaces: Integrating Linguistics, Mythology and Archaeology*. Stockholm: Stockholm University Press. 288 p. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcn.b>. [in English].

6. Dexter Miriam Robbins. (2026). The Roots of Indo-European Patriarchy: Indo-European Female Figures and the Principles of Energy. *The Rule of Mars*. pp. 143–154. [in English].

7. Jean-Loic Le Quellec (2015). L'Anthropologie pour tous. Actes du colloque d'Aubervilliers [Anthropology for everybody. Proceedings of the Aubervilliers Conference]. No. 6. 118 p. DOI:10.13140/RG.2.1.3384.6247 [in French].

8. Kumar, A. (2025). The Centrality of the Bovine in Indo-European Tradition – Reassessing the Horse-Centric Narrative and Steppe Model of Indo-European Origins. The Centrality of the Bovine in Indo-European Tradition – Reassessing the Horse-Centric Narrative and Steppe Model of Indo-European Origins. 1(1). 80 p. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17367700> [in English].

9. Lincoln, B. (1975). The Indo-Europeans Myth of Creation. *History of Religions*. No. 15(2). pp. 121–145. DOI:10.1086/462739 [in English].

10. Mallory, J.P. (2025). The Indo-Europeans Rediscovered: How a Scientific Revolution is Rewriting their Story. *Thames & Hudson*. 448 p. [in English].

11. Mlakar, A. (2017). Emily Lyle: Ten Gods: A New Approach to Defining the Mythological Structures of the Indo-Europeans *Studia mythologica Slavica*. No. 1. pp. 321–322. DOI: 10.3986/sms.v20i0.6673 [in English].

12. Szmyt, M. (2022). Marija Gimbutas and Her Vision of the Steppe Indo-Europeanization of Europe: Reception, Rejection and Revitalization. Publisher: Lithuanian Institute of History. 23 p. DOI: <https://doi.org/10.33918/25386514-048002> [in English].

Стаття надійшла до редакції: 06.02.2026

Прийнято до друку: 20.03.2026

Опубліковано: 14.04.2026



“Багато чого не зробиш, поки не вивчишся. Але багато треба зробити, щоб навчитися”.

Конфуцій

давньокуитайський філософ

“Свобода мислення є передумовою справжньої освіти”.

Іммануїл Кант

німецький філософ

“Тід ім'ям моральності ми розуміємо як зовнішні пристойності, а й всю внутрішню основу спонуқань”.

Ян Амос Коменський

чеський теолог, педагог

“Велика безодня сама людина, волосинки її легше полічити, ніж почуття та порухи її серця”.

Аврелій Августин Блаженний

християнський теолог і церковний діяч



## **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

№ 3 (247) березень 2026

No. 3 (247) March 2026

Головний редактор  
*Микола Пантюк*

Відповідальний редактор  
*Наталія Примаченко*

Макетування та верстка  
*Ірина Негура*

Підписано до друку 13.04.2026 р. Ум. друк. арк. 19,0.  
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