

Молодь і ринок

ЩОМІСЯЧНИЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 4 (248) квітень 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/10.24919/2617-0825.4/248.2026>

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор: Микола ПАНТЮК – *д. пед. н., професор, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка*

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ

Іван БАХОВ – *д. пед. н., професор, Міжрегіональна академія управління персоналом*

Наталія БИШЕВЕЦЬ – *к. пед. н., Національний університет фізичного виховання і спорту України*

Галина БЛАВИЧ – *д. пед. н., професор, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника*

Зоріч ВУЧНА – *д. пед. н., професор, Університет Чорногорії, Чорногорія*

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

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

Леонід ОРШАНСЬКИЙ – *д. пед. н., професор, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка*

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

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

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

Вільфред ШМІДТ – *д. н., професор, Інсбруцький університет, Австрія*

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

Рекомендовано до друку вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету
(протокол № 5 від 23.04.2026)

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. 4 (248) April 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/10.24919/2617-0825.4/248.2026>

EDITORIAL BOARD

Head editor: Mykola PANTYUK – *Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*

EDITORIAL BOARD MEMBERS

Ivan BAKHOV – *Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, 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, Professor, Vasyl Stefanyk Carpathian National University*

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

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

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

Leonid ORSHANSKYI – *Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*

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

Mariya CHEPIL – *Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, 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, Associate Professor, Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University*

Smidt WILFRIED – *Doctor of Science, Professor, University of Innsbruck, Austria*

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. 5, 23.04.2026)

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

№ 4 (248) квітень 2026

ЗМІСТ

Руслан Кравець

Структурно-функціональна модель інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови в закладах вищої освіти.....7

Марія Чепіль

Ціннісні трансформації соціально-педагогічного партнерства ЗДО та сім'ї в умовах війни.....14

Наталія Майєр, Леся Бондар

Цілі та особливості використання літературних текстів для франкомовної та перекладацької підготовки майбутніх філологів.....20

Михайло Медвідь, Сергій Совінський, Юлія Медвідь

Домінування процесних критеріїв у забезпеченні відтворюваності результатів підготовки: експертно-аналітичний підхід.....25

Анатолій Бровченко, Алла Руденченко, Олег Резніков

Розвиток художньо-образного мислення у майбутніх художників декоративно-вжиткового мистецтва.....33

Ірина Зварич

Сучасні тенденції у викладанні навчальних дисциплін.....39

Лідія Сліпчишин, Наталія Сейко

Зарубіжний досвід створення ергономічного освітнього простору і середовища.....45

Ольга Шапран, Іван Кушнірук

Модель формування організаційної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами технології групової діяльності.....51

Володимир Пасічник, Валентина Юнчик

Концептуалізація предметної області “інтелектуальні асистенти” на основі великих мовних моделей в освітньому контексті.....59

Алієв Хан Магамед огли

Генеративний штучний інтелект як рушійна сила цифрової компетентності освітян: теоретико-методологічний аналіз для системи післядипломної освіти.....65

Орест Гук, Мар'яна Клим

Проектна діяльність як механізм соціально-педагогічної роботи.....70

Тетяна Цегельник, Оксана Станіченко, Євгенія Панічевська

Формування компетентності з позитивної поведінкової підтримки (PBS) у майбутніх педагогів і дефектологів для профілактики та зниження проблемної поведінки.....75

Володимир Салій, Ірина Матійчин, Наталія Сторонська Розвиток музичної культури школярів в умовах цифровізації освітнього простору.....	85
Оксана Яців Екологічний імператив як деонтологічний складник морального виховання майбутнього педагога.....	89
Мар'яна Брода Практичні аспекти застосування цифрових інструментів для англомовної підготовки фахівця у закладах вищої освіти України.....	94
Леся Порядченко, Ванда Вишківська, Оксана Вознюк, Богдан Пустовалов Інтеграція музейної педагогіки та освітньо-військових інновацій у психолого-педагогічну реабілітацію й національно-патріотичне виховання молоді.....	100
Сергій Смірнов, Ірина Дубровіна Педагогічні умови розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів та науковців.....	107
Світлана Воронова Соціальна інженерія в освіті: формування компетентностей розпізнавання та запобігання соціоінженерним атакам.....	113
Олена Колесова, Юлія Силенко Дидактичний потенціал інфографіки у професійній підготовці майбутніх дизайнерів та її вплив на освітні результати.....	120
Оксана Гринчишин, Наталія Макогончук, Олеся Тарковська Формування історичної пам'яті студентської молоді засобами культурної спадщини в освітньому середовищі ЗВО.....	129
Роман Михаць, Микола Михаць Перспективи розвитку виконавської майстерності студента-кларнетиста в академічному та джазовому виконавстві.....	138
Любов Ільницька Філософське розкриття довершеності мистецтва у малюнку тлумаченні педагогічних ідей Григорієм Васяновичем.....	145
Алла Лісова Інноваційні методики постановки голосу в умовах дистанційного та змішаного навчання.....	151
Aliyeva Shabnam Ali The importance of research universities in the modern higher education system.....	156
Микола Мирошніченко Роль саморефлексії у професійному розвитку диригента учнівського оркестру.....	164
Володимир Буткевич Інтеграція цифрової компетентності в освітні програми підготовки здобувачів технічних спеціальностей у закладах вищої освіти Фінляндії.....	169

Youth & market

No. 4 (248) April 2026

CONTENTS

Ruslan Kravets

Structural and functional model for the internationalization of foreign language teaching content in higher education institutions.....7

Mariya Chepil

Value transformations of socio-pedagogical partnership between preschools and families under war conditions.....14

Nataliia Maiier, Lesia Bondar

Goals and features of the use of literary texts for french-language and translation training of future philologists.....20

Mykhailo Medvid, Serhii Sovinskyi, Yuliia Medvid

Dominance of process-oriented criteria in ensuring reproducibility of training outcomes: an expert-analytical approach.....25

Anatoly Brovchenko, Alla Rudenchenko, Oleh Reznikov

Development of artistic-figured thinking in future artists of decorative and applied arts.....33

Iryna Zvarych

Current trends in teaching academic disciplines.....39

Lidiia Slipchyshyn, Nataliia Seiko

Foreign experience in creating ergonomic educational space and environment.....45

Olha Shapran, Ivan Kushniruk

Model of formation of organizational competence of future teachers of higher education institutions using group activity technology.....51

Volodymyr Pasichnyk, Valentyna Yunchyk

Conceptualization of the domain “intelligent assistants” based on large language models in the educational context.....59

Aliiev Khan Magamed oglu

Generative artificial intelligence as a driving force for educators’ digital competence: theoretical and methodological analysis for the postgraduate education system.....65

Orest Huk, Maryana Klym

Project-based activities as a mechanism of social and pedagogical work.....70

Tetiana Tsehelnik, Oksana Stanichenko, Yevheniia Panichevska

Developing competence in positive behaviour support (PBS) among future teachers and special education professionals to prevent and reduce challenging behaviour.....75

Volodymyr Salii, Iryna Matiychyn, Nataliia Storonska Development of musical culture of school children in the context of digitalization of the educational space.....	85
Oksana Yatsiv The ecological imperative as a deontological component of the moral education of a future pedagogue.....	89
Mariana Broda Practical implementation of digital tools for english-language training of specialists in higher education institutions of Ukraine.....	94
Lesia Poriadchenko, Vanda Vyshkivska, Oksana Vozniuk, Bohdan Pustovalov Integration of museum pedagogy and educational-military innovations in psychological-pedagogical rehabilitation and national-patriotic education of youth.....	100
Serhiy Smirnov, Iryna Dubrovina Pedagogical conditions for developing the information and communication competence of lecturers and researchers.....	107
Svitlana Voronova Social engineering in education: forming competencies to recognize and prevent social engineering attacks.....	113
Olena Kolesova, Yuliia Sylenko Didactic potential of infographics in the professional training of future designers and its impact on learning outcomes.....	120
Oksana Hrynychshyn, Nataliia Makohonchuk, Olesia Tarkovska Forming students' historical memory through cultural heritage in the educational environment of higher education institutions.....	129
Roman Mykhats, Mykola Mykhats Prospects for the development of performance skills of clarinet students in academic and jazz performance.....	138
Liubov Ilnytska Philosophical revelation of the completeness of art by Hryhoriy Vasyanovych in the narrative interpretation of pedagogical ideas.....	145
Alla Lisova Innovative methods of voice production in distance and blended learning.....	151
Aliyeva Shabnam Ali The importance of research universities in the modern higher education system.....	156
Mykola Myroshnychenko The role of self-reflection in the professional development of a student orchestra conductor.....	164
Volodymyr Butkevych integration of digital competency into educational programmes for students of technical specialities in higher education institutions of Finland.....	169

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

УДК 378.147:811'243:37.014.25

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.356065>

Руслан Кравець, доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри української та іноземних мов
Вінницького національного аграрного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7459-8645>

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто проблему інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови у закладах вищої освіти в умовах глобалізації, розширення академічної мобільності й інтеграції національної системи освіти до європейського та світового освітнього простору. Теоретично обґрунтовано й розроблено структурно-функціональну модель інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови в закладах вищої освіти, яка охоплює цільовий, концептуально-методологічний, змістовий, організаційно-процесуальний і результативний блоки. Визначено її основні компоненти, функції, педагогічні умови ефективної реалізації.

Ключові слова: інтернаціоналізація вищої освіти; зміст навчання; навчання іноземної мови; модель; іноземна комунікативна компетентність.

Лім. 17.

Ruslan Kravets, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor,
Head of the Ukrainian and Foreign Languages Department,
Vinnytsia National Agrarian University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7459-8645>

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL FOR THE INTERNATIONALIZATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING CONTENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article examines the problem of the internationalization of foreign language teaching content in higher education institutions in the context of globalization, expansion of academic mobility, and integration of the national education system into the European and global educational space. The relevance of rethinking the role of a foreign language as a strategic tool for professional communication, intercultural interaction, and students' participation in international educational and research projects has been substantiated. It has been found that the current practice of foreign language teaching in higher education institutions often retains a linguocentric orientation and insufficiently takes into account the need to integrate international, intercultural, and global dimensions into the content of education. Based on the analysis of contemporary foreign and domestic scholarly research, it has been established that despite considerable attention to the issues of higher education internationalization, the problem of systematic modeling of the internationalization of the content of students' foreign language training remains insufficiently developed. The research theoretically substantiates and develops a structural and functional model for the internationalization of foreign language teaching content in higher education institutions, encompassing target, conceptual-methodological, content-related, organizational-procedural, and result-oriented blocks. It identifies its main components, functions, and pedagogical conditions for effective implementation. The methodological framework of the research is built on systemic, competence-based, activity-based, axiological, and intercultural approaches, which have ensured a comprehensive analysis of the internationalization of the educational process. It has been proven that effective internationalization involves the integration of international professional standards, intercultural modules, authentic learning materials, and digital resources for international interaction, as well as the use of project-based, problem-based, and collaborative learning.

Keywords: internationalization of higher education; curriculum; foreign language teaching; model; foreign language communicative competence.

Постановка проблеми. Посилення процесів глобалізації, інтернаціоналізації, розширення академічної мобільності й інтеграція національних систем освіти до європейського та світового освітнього середовища характеризують сучасний етап розвитку вищої освіти України. У цих умовах іноземна мова набуває статусу не лише навчальної дисципліни, а й стратегічного інструменту професійної комунікації, міжкультурної взаємодії та участі здобувачів вищої освіти в міжнародних проектах і програмах. Разом

із тим, практика викладання іноземної мови у закладах вищої освіти часто зберігає переважно лінгвоцентричну спрямованість і не повною мірою враховує потребу інтеграції міжнародного компоненту у зміст навчання. Недостатньо систематизованими залишаються підходи до структурування процесу інтернаціоналізації змісту, визначення його функціональних складників, критеріїв та показників результативності. Відсутність цілісної структурно-функціональної моделі ускладнює впровадження інтернаціоналізації як системного явища,

обмежуючи її фрагментарними заходами. Отже, виникає необхідність теоретичного обґрунтування та розроблення структурно-функціональної моделі інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови, яка б забезпечувала інтеграцію міжнародного компонента в освітній процес на рівні цілей, змісту, технологій і результатів навчання.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Проблематику інтернаціоналізації вищої освіти активно досліджують вітчизняні та зарубіжні науковці. У працях зарубіжних учених (Дж. Найт [13], Г. де Віт [10; 11], Ф. Альтбах [10], Л. Дека [11], Дж. Местенхаузер [9], У. Тайхлер [17], Б. Ліск [15], Д. Діардорф [12], А. Гаален [12], С. Райхерт [16] і Б. Вехтер [16]) розкрито сутність інтернаціоналізації як інтеграції міжнародного, міжкультурного й глобального вимірів у функціонування закладів вищої освіти; обґрунтовано концепції “інтернаціоналізації вдома”, транснаціональної освіти, глобальної компетентності.

Вітчизняні дослідники зосереджують увагу на нормативно-правових засадах інтеграції України до Європейського простору вищої освіти, формуванні іншомовної комунікативної компетентності, професійній спрямованості навчання іноземних мов, модернізації змісту освіти відповідно до міжнародних стандартів. Зокрема, питання європейської інтеграції національної системи освіти, гармонізації освітньої політики з принципами Болонського процесу та нормативно-правового забезпечення інтернаціоналізації вищої освіти розглядають В. Андрущенко [2], С. Калашнікова [4], В. Кремень [6], В. Луговий [1; 6], О. Оржель [4], О. Слосаренко [1], Ж. Таланова [1], П. Саух [6]. Дослідники наголошують, що інтеграція України до Європейського простору вищої освіти передбачає модернізацію освітньої політики, удосконалення механізмів забезпечення якості освіти та розвиток міжнародного академічного співробітництва. Значну увагу організаційним і стратегічним аспектам інтернаціоналізації закладів вищої освіти приділяють В. Василенко та К. Присяжнюк [3], які аналізують інструменти реалізації міжнародного партнерства, академічної мобільності та розвитку освітніх програм у глобальному освітньому середовищі.

Водночас проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти, професійної спрямованості навчання іноземних мов й оновлення змісту мовної підготовки відповідно до міжнародних стандартів відображено у працях Н. Бориско [7], К. Ковальнової [14], Р. Кравця [5], Н. Майер [7], С. Ніколаєвої [7; 8], В. Черниш [8]. Філологи наголошують, що модернізація змісту іншомовної освіти має здійснюватися з урахуванням компетентнісного підходу, міжкультурної комунікації та потреб професійної підготовки майбутніх фахівців у глобалізованому освітньому просторі.

Крім того, у сучасних публікаціях українських учених інтернаціоналізація вищої освіти розглядається як важливий чинник підвищення якості підготовки конкурентоспроможних фахівців, розвитку міжнародної академічної мобільності та інтеграції українських університетів у світовий освітній і науковий простір. Таким чином, аналіз сучасних наукових досліджень свідчить про комплексний характер вивчення проблеми інтернаціоналізації освіти в Україні, що охоплює як стратегічні засади розвитку вищої освіти, так і методичні аспекти модернізації змісту навчання іноземних мов у закладах вищої освіти.

Попри значну кількість наукових праць, присвячених проблемам інтернаціоналізації вищої освіти, аналіз сучасних досліджень свідчить про те, що більшість із них зосереджена переважно на стратегічних, нормативно-правових та організаційних аспектах інтеграції України до Європейського простору вищої освіти (European Higher Education Area), а також на загальних питаннях модернізації освітньої політики та розвитку академічної мобільності відповідно до принципів Болонського процесу (Bologna Process). Вітчизняні та зарубіжні учені значну увагу приділяють формуванню іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти, розвитку міжкультурної взаємодії та професійній спрямованості навчання іноземних мов. Проте питання системної інтеграції міжнародного, міжкультурного й глобального вимірів безпосередньо у зміст навчання іноземної мови, а також розроблення цілісних педагогічних моделей інтернаціоналізації змісту іншомовної підготовки студентів у закладах вищої освіти залишаються недостатньо розробленими в сучасній педагогічній теорії та практиці. Зокрема, потребують подальшого наукового обґрунтування структурні компоненти, функціональні зв'язки та педагогічні умови реалізації інтернаціоналізованого змісту іншомовної освіти у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. У зв'язку з цим актуальності набуває розроблення та теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови в закладах вищої освіти, що сприятиме підвищенню ефективності професійної підготовки здобувачів освіти в умовах глобалізації та інтеграції України до європейського освітнього простору.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розроблення структурно-функціональної моделі інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови в закладах вищої освіти, визначення її основних компонентів, функцій та умов ефективної реалізації в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. У сучасному науковому дискурсі інтернаціоналізацію вищої освіти розглядають як складний багатовимірний процес

інтеграції міжнародного, міжкультурного й глобального вимірів у функціонування закладів вищої освіти. Одне з найвідоміших і найчастіше цитованих визначень запропонувала Дж. Найт [13], яка трактує інтернаціоналізацію як процес інтеграції міжнародного, міжкультурного або глобального виміру у цілі, функції та реалізацію діяльності вищої освіти. Подальший розвиток цієї концепції представлений у працях Ф. Альтбаха [10], Г. де Віта [10; 11] і Л. Деки [11], які обґрунтовують ідею комплексної інтернаціоналізації (comprehensive internationalisation) як системного впровадження міжнародного виміру в усі сфери діяльності університету, включаючи освітню, наукову та організаційно-управлінську. Дослідник Дж. Местенхаузер [9] підкреслює, що інтернаціоналізацію потрібно розглядати передусім як освітній і культурний процес, спрямований на формування глобального мислення та міжкультурної компетентності здобувачів освіти. У працях У. Тайхлера [17] інтернаціоналізацію проаналізовано в контексті глобалізаційних трансформацій систем вищої освіти, розвитку академічної мобільності та міжнародного освітнього співробітництва. Водночас Б. Ліск [15] акцентує увагу на інтернаціоналізації змісту навчання (Internationalisation of the Curriculum), обґрунтовуючи необхідність інтеграції міжнародних, міжкультурних і глобальних компонентів у навчальні програми. Д. Діардорф і А. Гаален [12] пов'язують інтернаціоналізацію з формуванням міжкультурної компетентності студентів і глобального громадянства. С. Райхерт і Б. Вехтер [16] визначають інтернаціоналізацію як системну інтеграцію міжнародного виміру у функції навчання, досліджень і суспільної діяльності університету. Таким чином, у сучасних зарубіжних дослідженнях інтернаціоналізація вищої освіти постає як системний процес трансформації освітнього середовища університетів, що передбачає інтеграцію міжнародного й міжкультурного вимірів у зміст освіти, освітню діяльність та управління закладами вищої освіти.

Цілом слушно В. Андрущенко зазначає, що серед ключових вимірів, на основі яких здійснюється оцінка позиції закладів вищої освіти в рейтингах, центральне місце займають обсяги фінансування, спрямовані на науково-дослідну діяльність, включаючи витрати, залучені від промислових компаній та приватного капіталу; присутність викладацького та професорського складу в національних академічних структурах; здобутки у сфері фундаментальних наукових пошуків, їх узгодженість з актуальними науковими течіями, передовими технологіями та інноваційними галузями економіки, науки й техніки; ступінь розвиненості та дієвості системи формування (удосконалення кваліфікації) наукових фахівців; перелік акредитованих освітніх напрямів та спеціалізацій; а також відкри-

тість інформаційних ресурсів та рівень включеності фахівців у світову науково-освітню спільноту [2, 9–10].

На формування рейтингів університетів звертають увагу також В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, вивчаючи тенденції розвитку механізмів оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції. Впровадження рейтингування дає змогу ідентифікувати (що не під силу акредитації) провідні установи, які слугують еталонами, орієнтирами для інших інституцій. І найголовніше – рейтинг та акредитація мають різноспрямований стимулюючий ефект. Акредитація залишає акредитований заклад байдужим до того, як інші заклади пройшли цю процедуру (оскільки його акредитаційна мета досягнута). Натомість, рейтинг породжує зацікавленість конкретної інституції у власних позиціях порівняно з іншими. Це тому, що під час ранжування заклад завжди стоїть перед вибором: “бути серед лідерів чи ні”, на відміну від “мирного” співіснування усіх ЗВО під час акредитації. Слушними видаються міркування педагогів про те, що вихід Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського” з когорти українських закладів, які розглядаються загальною версією рейтингу “The Times Higher Education World University Rankings”, залишиться без уваги цього університету, як і фахової громадськості України. Так само, інші університети напевне замисляться, чому вони не потрапили в рейтинг “Таймс”, хоча разом з вище згаданим університетом можуть бути присутні у міжнародному рейтингу “QS World University Rankings”, що містить половину суб’єктивних індикаторів. Щодо найбільш авторитетного міжнародного університетського рейтингу “Academic Ranking of World Universities” через його неупередженість і відповідність науково-інноваційному вектору суспільного розвитку, то розвинені країни докладають зусиль для якнайкращого представництва своїх національних університетів у цьому переліку [1, 15–16].

Порівнявши акредитаційний і рейтинговий механізми оцінювання якості вищої освіти, обґрунтувавши переваги і перспективність мотивації до досягнення конкурентоспроможної освітньої якості, В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова дійшли висновку, що для вітчизняної вищої освіти в сучасних умовах критично важливим є формування університетської культури і контексту конкурентоздатного лідерства в інтернаціоналізованому контексті, оскільки відповідно до рейтингової диспозиції провідних закладів вищої освіти світу і України за міжнародними рейтингами “Academic Ranking of World Universities” і “The Times Higher Education World University Rankings” частина вітчизняних ЗВО перебуває в рейтинговій ямі (проваллі) і

вимагає негайного вжиття заходів для корекції та подолання цієї неприйнятної ситуації [1, 19].

Згідно з результатами, отриманими у ході аналізу, проведеного впливовою дослідницькою організацією “Атлантична рада” (“Atlantic Council”), ситуація із людським потенціалом в Україні є доволі непростою. Насамперед, спостерігається стрімке зменшення та старіння населення. Показники народжуваності значно не дотягують до рівня, потрібного для простого відтворення чисельності населення. Зі свого боку, відсоток населення працездатного віку невпинно падає. Посилюється тенденція до трудової еміграції, причому Україна особливо відчутно зазнає втрат інтелектуального фонду. Паралельно фіксується погіршення загального стану здоров'я громадян та якості здобутої ними освіти. Усе це, серед іншого, призводить до критичної нестачі інноваційного людського ресурсу в усіх секторах економічної діяльності. Тому цілком обґрунтовано В. Кремень, В. Луговий, П. Саух [6] закликають формувати інноваційну особистість з опорою насамперед на випереджальний розвиток освітньої та наукової сфер для забезпечення інноваційного типу сучасного прогресу, оскільки відставання від глобальних трендів у цих галузях, негативно впливає на якість людського потенціалу та капіталу, а отже, і на прогрес країни та суспільства загалом.

Проаналізувавши європейський досвід реформування освітнього простору, С. Калашнікова й О. Оржель наголошують на необхідності оптимізації мережі закладів вищої освіти України. На їхній погляд, об'єднання університетів визначають такі мотивуючі фактори, як підвищення якості освіти, досягнення економічних переваг, консолідація системи; посилення інституційних позицій, географічні чинники. Ключовою підставою для об'єднання ЗВО є можливість суттєво підвищити рівень академічної освіти й ефективно досягати визначених стратегічних цілей. Отже, об'єднання зусиль може слугувати інструментом для зміцнення позицій університетів через: стимулювання розвитку пріоритетних галузей шляхом інтеграції різноманітних компетенцій для активнішої взаємодії, нарощування науково-дослідного потенціалу, здобуття вищих академічних досягнень і покращення іміджу завдяки масштабуванню, а також посилення конкурентоспроможності на регіональному та міжнародному рівнях [4, 116–117].

Міжнародна академічна мобільність є ключовим елементом навчального процесу, що сприяє розширенню світогляду та професійних умінь здобувачів вищої освіти, готуючи їх до успішної кар'єри у міжнародному просторі. Значний вплив на міжнародну інтеграцію вищої освіти мають процеси комерціалізації та гомогенізації освітніх програм.

Комерціалізація – це метод адаптування навчальних планів відповідно до запитів та умов ринку. ЗВО залучають до творення навчальних програм приватний сектор та галузеві підприємства, щоб ті відповідали актуальним потребам ринку праці. Серед конкретних кроків виокремлюють введення обов'язкових практичних занять, організацію виробничих практик на підприємствах і розроблення навчальних модулів із фокусом на прикладні уміння.

Сутність гомогенізації як підходу полягає у стандартизації освітньо-професійних програм для їхньої уніфікації та приведення у відповідність до міжнародних стандартів якості. Завдяки цьому полегшується процедура легалізації освітніх документів та посилюється конкурентоспроможність університетів на світовій арені. Встановлені спільні норми окреслюють як наповнення навчальних курсів, так і методики атестації для різноманітних освітніх траєкторій, чим гарантується однаковий рівень якості вищої освіти. В основі гомогенізації лежить узгодженість із міжнародними еталонами якості, наприклад, стандартами ISO, що забезпечує загальне визнання цих програм у світі. Така стандартизація спрощує визнання дипломів між різними закладами і країнами, оскільки забезпечує спільні критерії оцінювання [3, 33].

На основі аналізу наукових праць можна констатувати, що сучасні тенденції розвитку вищої освіти в Україні тісно пов'язані з переосмисленням цілей та змісту підготовки майбутніх фахівців, де інтернаціоналізація стає ключовою стратегією. Цифровізація, академічна мобільність, євроінтеграція спонукають трансформувати інституційну структуру, навчальні програми, педагогічні підходи й очікувані результати навчання для посилення глобальної конкурентоспроможності вітчизняних ЗВО. Варто відмітити особливу роль іноземної мови у цьому процесі [5, 19].

На винятковому значенні іноземної мови для забезпечення успішної академічної мобільності в інтернаціоналізованому освітньому просторі наголошує також К. Ковальова. Цілком слушно педагог вказує на обов'язковість опанування іноземною мовою для реалізації міжнародних освітніх програм, навчання в закордонних університетах за обміном, розробленні міжнародних проектів, участі в грантових програмах ЄС, презентації результатів на міжнародних конференціях, що сприятиме професійному саморозвитку здобувачів вищої освіти [14, 156].

Подібні міркування висловлюють Н. Бориско [7], Н. Майєр [7], С. Ніколаєва [7; 8], С. Чершиш [8]. Автори займаються розробленням методики навчання іноземних мов і культур в європейському контексті. Міжкультурне спілкування науковці трактують як сукупність різноманітних способів взаємодії та обміну інформацією між комунікантами та

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

колективами, які представляють відмінні культурні системи. Для інтернаціонального спілкування характерною рисою є не лише те, що учасники діалогу належать до різних культур, але й те, що вони самі це усвідомлюють, визнаючи наявні відмінності між своїми культурами.

В контексті конкретизації інтернаціоналізованого змісту навчання іноземної мови філологи виокремили такі аспекти професійної взаємодії фахівців: регіональні семінари підвищення кваліфікації з носіями іноземної мови; регіональні семінари підвищення кваліфікації з міжкультурним складом; вищі міські семінари і курси підвищення кваліфікації; міжнародні конференції/семінари в Україні та за кордоном; міжнародні конференції/семінари по лінії видавництва; участь у методичних вебінарах/тренінгах/семінарах; участь у міжнародних освітніх проєктах (розроблення освітніх/навчальних програм, розроблення і пілотування “Європейських мовних портфелів” та їх електронних аналогів, започаткування та апробація нових навчальних дисциплін, пілотування навчальних курсів підвищення кваліфікації НПП); участь у міжнародних стажуваннях та дистанційних зарубіжних стажуваннях за допомогою онлайн-платформ; літні школи (як учасники); літні школи (як супроводжуючі/керівники групи слухачів); участь у програмах (поїздки за кордон) культурного обміну; участь у культурно-освітніх обмінах; неофіційне спілкування; навчання/стажування у ЗВО Великої Британії/США/Канади; робота екскурсоводом; робота перекладачем; туризм і зарубіжні подорожі [8, 21–22].

Розроблення структурно-функціональної моделі інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови здійснювалося з позицій системного, компетентнісного, діяльнісного, аксіологічного та міжкультурного підходів. Інтернаціоналізація розглядаємо як цілеспрямований процес інтеграції міжнародного, міжкультурного та глобального вимірів у всі складники освітньої програми, що забезпечує формування глобальної та професійно орієнтованої іншомовної компетентності здобувачів вищої освіти.

Системний підхід дозволив визначити модель як цілісну педагогічну систему з ієрархічно впорядкованими компонентами і внутрішніми зв'язками. Компетентнісний підхід зумовив орієнтацію змісту на результати навчання, сформульовані у термінах інтегрованих компетентностей. Діяльнісний підхід забезпечив спрямування процесу навчання на активну, проєктно-дослідницьку та комунікативну діяльність здобувачів. З позицій аксіологічного підходу інтернаціоналізація змісту навчання іноземної мови постає не лише як включення міжнародного або міжкультурного компоненту до навчальних програм, а як цілеспрямований процес формування у студентів системи ціннісних орієнтацій, що визначають їхнє ставлення до іншомовної

комунікації, міжнародної співпраці та глобальної професійної взаємодії. Міжкультурний підхід став підґрунтям для формування здатності до ефективної взаємодії у полікультурному середовищі. Наукова новизна полягає в інтеграції зазначених підходів у єдину структурно-функціональну модель, що враховує як макрорівень (освітня політика, стандарти, стратегії інтернаціоналізації), так і мікрорівень (зміст навчальної дисципліни, методи, форми та засоби навчання).

Запропонована модель структурно-функціональна модель інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови містить п'ять взаємопов'язаних блоків: цільовий, концептуально-методологічний, змістовий, організаційно-процесуальний, результативний.

Аналіз міжнародних освітніх стандартів і практик засвідчив, що ефективна інтернаціоналізація передбачає орієнтацію не лише на мовні знання, але й на здатність діяти у міжнародному професійному контексті. *Цільовий блок* визначає стратегічну мету – формування глобальної іншомовної професійної компетентності, що включає лінгвістичну, соціокультурну, прагматичну, стратегічну та міжкультурну складові.

Інтернаціоналізація не може здійснюватися фрагментарно. Вона має інтегруватися в навчальні програми через міждисциплінарні зв'язки, міжнародні кейси та цифрові освітні ресурси. Тому цілком логічним є виокремлення *концептуально-методологічного блоку*. Цей блок окреслює принципи реалізації моделі: інтегративності, професійної спрямованості, культурної релевантності, академічної мобільності, цифрової відкритості, варіативності й адаптивності.

Змістовий блок передбачає включення міжнародних професійних стандартів, використання автентичних матеріалів, інтеграцію кейсів міжнародної практики, міжкультурні модулі, англomовні професійні проєкти, елементи академічної мобільності та віртуальної співпраці. У ході проведеного дослідження було доведено, що системна інтеграція міжнародного контенту підвищує мотивацію здобувачів та рівень їхньої професійної іншомовної підготовки.

Організаційно-процесуальний блок охоплює використання проєктного навчання, проблемно-орієнтованих завдань, колаборативного онлайн-навчання, цифрових платформ міжнародної взаємодії, симуляції міжнародних професійних ситуацій. Апробація елементів моделі засвідчила підвищення рівня комунікативної активності й автономності здобувачів вищої освіти. Активні методи навчання сприяли розвитку критичного мислення та міжкультурної чутливості.

Комплексна система оцінювання становить основу *результативного блоку*. Вона дозволяє здійснювати моніторинг рівня інтернаціоналізації

освітнього процесу та коригувати його зміст за нормативно-стратегічним, змістово-інтегративним, методико-технологічним, мотиваційно-ціннісним, компетентнісно-результативним критеріями.

Отримані результати підтверджують, що інтернаціоналізація змісту навчання іноземної мови є ефективною за умови системного підходу та інтеграції структурних компонентів моделі. Визначено, що фрагментарне включення міжнародного контенту не забезпечує стійкого формування глобальної іншомовної професійної компетентності. Практична апробація елементів моделі продемонструвала зростання рівня професійної іншомовної компетентності, формування готовності здобувачів вищої освіти до академічної мобільності, покращення результатів комунікативного тестування, позитивну динаміку мотиваційно-ціннісних показників. Функціональні характеристики моделі забезпечують поєднання міжнародного й національного компонентів змісту (інтегративна функція), формування стійкої орієнтації на глобальну професійну діяльність. (мотиваційна функція), розвиток навичок міжнародної взаємодії (комунікативна функція), забезпечення гнучкості освітніх програм (адаптивна функція), орієнтацію на потреби глобального ринку праці (прогностична функція). Отже, структурно-функціональна модель інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови виступає ефективним інструментом модернізації освітнього процесу у закладах вищої освіти. Її впровадження забезпечує інтеграцію міжнародного виміру в освітню програму на рівні цілей, змісту, методів та результатів навчання, що відповідає сучасним викликам глобального освітнього простору.

Висновки. У результаті проведеного дослідження теоретично обґрунтовано та розроблено структурно-функціональну модель інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови в закладах вищої освіти, яка забезпечує системну інтеграцію міжнародного, міжкультурного та глобального вимірів у освітній процес. Доведено, що інтернаціоналізація має розглядатися не як сукупність окремих заходів, а як цілісна педагогічна система, інтегрована в цілі, зміст, технології та результати навчання. Визначено структуру моделі, що включає у себе цільовий, концептуально-методологічний, змістовий, організаційно-процесуальний, результативний блоки, між якими встановлено функціональні зв'язки. Обґрунтовано, що ефективність інтернаціоналізації забезпечується за умов узгодженості стратегічних орієнтирів освітньої політики із практикою реалізації навчальних програм, використання інтерактивних методів навчання, цифрових технологій, автентичних матеріалів та професійно орієнтованих міжнародних кейсів.

Отримані наукові результати підтверджують, що впровадження запропонованої моделі сприяє

підвищенню рівня іншомовної професійної компетентності здобувачів вищої освіти, розвитку їхньої міжкультурної чутливості, академічної мобільності та готовності до міжнародної співпраці. Встановлено, що системна інтернаціоналізація змісту навчання позитивно впливає на мотиваційні, когнітивні та операційні показники навчальної діяльності, забезпечуючи конкурентоспроможність випускників у глобалізованому освітньому та професійному середовищі. Теоретичне значення дослідження полягає у подальшому розвитку концептуальних засад інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови та уточненні її структурно-функціональних характеристик. Практична значущість визначається можливістю адаптації моделі до різних галузей підготовки та використання її як методологічної основи для модернізації освітніх програм.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані із розробленням інструментарію кількісного та якісного оцінювання рівня інтернаціоналізації освітніх програм, емпіричної перевіркою ефективності моделі в різних галузях знань, дослідженнями впливу цифрових міжнародних платформ і віртуальної академічної мобільності на формування глобальної компетентності, створенням методичних рекомендацій щодо інтеграції інтернаціоналізованого змісту в освітні стандарти та навчально-методичне забезпечення закладів вищої освіти.

Публікація підготовлена у рамках виконання стипендіальної роботи Верховної Ради України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції: аналітичні матеріали у двох частинах / О. Воробйова, М. Дебич, І. Линьова, В. Луговий, О. Оржель, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, К. Трима; за ред. В. Лугового, Ж. Таланової. Київ: Прінтеко, 2020. 317 с.
2. Андрущенко В. Безальтернативна матриця освіти: "розумна освіта" як потреба і реальність XXI століття. *Вища освіта України*. 2024. № 1. С. 5–10.
3. Василенко В., Присяжнюк К. Стратегії впровадження інтернаціоналізації в закладах вищої освіти. *Вісник Книжкової палати*. 2024. № 8. С. 30–35.
4. Калашнікова С., Оржель, О. Оптимізація мережі закладів вищої освіти: теоретичні особливості та практичні рекомендації. *Міжнародний науковий журнал "Університети і лідерство"*. 2022. № 13. С. 89–129.
5. Кравець Р.А. Сутність інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови в сучасному науковому дискурсі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2026. № 85. С. 17–22.
6. Кремень В.Г., Луговий В.І., Саух П.Ю. Освіта і наука – основа інноваційного людського розвитку. *Вісник НАПН України*. 2020. Випуск 2. DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-14-3>.
7. Ніколаєва С.Ю., Бориско Н.Ф., Майер Н.В. Методика навчання іноземних мов і культур в європейському

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

контексті у закладах вищої освіти. Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2019. 100 с.

8. Черниш В.В., Ніколаєва С.Ю. Зміст навчання майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованого усномовленнєвого спілкування в аспекті міжкультурної комунікації. *Науково-методичний журнал "Іноземні мови"*. 2023. Вип. 1. С. 19–28.

9. D'Angelo A., O'Brien M., Marty G. Mestenhauser and the Possibilities of International Education: Illuminating Pathways for Inquiry and Future Practice. London: Taylor and Francis, 2022. 258 p.

10. De Wit H., Altbach Ph.G. Internationalization in Higher Education: Global Trends and Recommendations for Its Future. *Policy Reviews in Higher Education*. 2020. Issue 1. P. 28–46.

11. De Wit H., Deca L. Internationalization of Higher Education, Challenges and Opportunities for the Next Decade. *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade* / Curaj A., Deca L., Pricopie R. (Eds.). Cham: Springer, 2020. P. 3–11.

12. Deardorff D., Gaalen A. Assessing Internationalization Outcomes. In D.K. Deardorff, H. de Wit, B. Leask, & H. Charles (Eds.). *The handbook of International Higher Education*. New York: Routledge, 2023. P. 147–164.

13. Knight J. Higher Education Internationalization: Concepts, Rationales, and Frameworks. *Revista REDALINT. Universidad, Internacionalización E Integración Regional*. 2021. Vol. 1. № 1. P. 65–88.

14. Kovalova K. Development of Lingua-Socio-Cultural Competence of Students as a Factor for Overcoming the Problems of Intercultural Communication. *Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language*. 2024. Issue 18. P. 150–157.

15. Leask B. Rethinking the Internationalization of Higher Education as a Transformational Educational Endeavor. *International Higher Education*. 2025. № 123. P. 23–24.

16. Reichert S., Wächter B. The Globalisation of Education and Training: Recommendations for a Coherent Response of the European Union. Brüssel: Directorate-General for Education and Culture, European Commission, 2000. URL: <https://kansalliskirjasto.finna.fi/Record/helka.9929391583506253>. (дата звернення: 08.01.2026)

17. Teichler U. Internationalisation as a Challenge for Higher Education in Europe. *Tertiary Education and Management*. 1999. № 5 (1). P. 5–23.

REFERENCES

1. Analiz providnoho vitchyznianoho ta zarubiznoho dosvidu shchodo otsiniuvannia yakosti vyshchoi osvity v umovakh yevrointehratsii: analitychni materialy u dvokh chastynakh [Analysis of Leading Domestic and Foreign Experience in Assessing the Quality of Higher Education in the Context of European Integration: Analytical Materials in Two Parts]. (2020) / Vorobiova, O., Debych, M., Lynova, I., Luhovyi, V., Orzhel, O., Sliusarenko, O., Talanova, Zh. & Tryma, K. Kyiv: Printeko. 317 p. [in Ukrainian].

2. Andrushchenko, V. (2024). Bezalternatyvna matrytsia osvity: «rozumna osvita» yak potreba i realnist XXI stolittia [The Non-Alternative Matrix of Education: "Smart Education" as a Need and Reality of the XXI Century]. *Higher Education of Ukraine*, No. 1, pp. 5–10. [in Ukrainian].

3. Vasylenko, V., & Prysiazhniuk, K. (2024). Stratehii vprovadzhenia internatsionalizatsii v zakladakh vyshchoi

osvity [Strategies for Implementing Internationalization in Higher Education Institutions]. *Bulletin of the Book Chamber*, No. 8, pp. 30–35. [in Ukrainian].

4. Kalashnikova, S. & Orzhel, O. (2022). Optymizatsiia merezhi zakladiv vyshchoi osvity: teoretychni osoblyvosti ta praktychni rekomendatsii [Optimization of the Network of Higher Education Institutions: Theoretical Features and Practical Recommendations]. *International Scientific Journal "Universities and Leadership"*, No.13, pp. 89–129. [in Ukrainian].

5. Kravets, R.A. (2026). Sutnist internatsionalizatsii zmistu navchannia inozemnoi movy v suchasnomu naukovomu dyskursi [The Essence of the Internationalisation of the Content of Foreign Language Teaching in Contemporary Academic Discourse]. *Scientific Notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, No. 85, pp. 17–22. [in Ukrainian].

6. Kremen, V.H., Luhovyi, V.I. & Saukh, P.Yu. (2020). Osvita i nauka-osnova innovatsiinoho liudskoho rozvytku [Education and Science as the Basis of Innovative Human Development]. *Bulletin of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, No. 2. DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-14-3>. [in Ukrainian].

7. Nikolaieva, S.Yu., Borysko, N.F. & Maier, N.V. (2019). Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur v yevropeiskomu konteksti u zakladakh vyshchoi osvity [Methods of Teaching Foreign Languages and Cultures in the European Context in Higher Education Institutions]. Kyiv, 100 p. [in Ukrainian].

8. Chernysh, V.V. & Nikolaieva, S.Yu. (2023). Zmist navchannia maibutnikh uchyteliv anhliskoi movy profesiino oriyetovanoho usnomovlennievoho spilkuvannia v aspekti mizhkulturnoi komunikatsii [The Content of Teaching Future English Teachers Professionally Oriented Oral Communication in the Aspect of Intercultural Communication]. *Foreign Languages*, No. 1, pp. 19–28. [in Ukrainian].

9. D'Angelo, A., O'Brien, M. & Marty, G. (2022). Mestenhauser and the Possibilities of International Education: Illuminating Pathways for Inquiry and Future Practice. London: Taylor and Francis. 258 p. [in English].

10. De Wit, H. & Altbach, Ph.G. (2020). Internationalization in Higher Education: Global Trends and Recommendations for Its Future. *Policy Reviews in Higher Education*, No. 1, pp. 28–46. [in English].

11. De Wit, H., & Deca, L. (2020). Internationalization of Higher Education, Challenges and Opportunities for the Next Decade. *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade* / Curaj A., Deca L., Pricopie R. (Eds.). Cham: Springer, pp. 3–11. [in English].

12. Deardorff, D. & Gaalen, A. (2023). Assessing Internationalization Outcomes. In D.K. Deardorff, H. de Wit, B. Leask, & H. Charles (Eds.). *The handbook of International Higher Education*. New York: Routledge, pp. 147–164. [in English].

13. Knight, J. (2021). Higher Education Internationalization: Concepts, Rationales, and Frameworks. *Revista REDALINT. Universidad, Internacionalización E Integración Regional*, Vol. 1, No. 1, pp. 65–88. [in English].

14. Kovalova, K. (2024). Development of Lingua-Socio-Cultural Competence of Students as a Factor for Overcoming the Problems of Intercultural Communication. *Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language*, No. 18, pp. 150–157. [in English].

15. Leask, B. (2025). Rethinking the Internationalization

ЦІННІСНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА ЗДО ТА СІМ'Ї В УМОВАХ ВІЙНИ

of Higher Education as a Transformational Educational Endeavor. *International Higher Education*, No. 123, pp. 23–24. [in English].

16. Reichert, S. & Wächter, B. (2000). The Globalisation of Education and Training: Recommendations for a Coherent Response of the European Union. Brüssel: Directorate-General for Education and Culture, European Commission, URL: <https://kansalliskirjasto.finna.fi/Record/helka.9929391583506253>. [in English].

17. Teichler, U. (1999). Internationalisation as a Challenge for Higher Education in Europe. *Tertiary Education and Management*, No. 5 (1), pp. 5–23. [in English].

Стаття надійшла до редакції: 25.02.2026

Прийнято до друку: 16.04.2026

Опубліковано: 04.05.2026

УДК 373.2.064:364.27-053.4(477)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.356068>

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

ЦІННІСНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА ЗДО ТА СІМ'Ї В УМОВАХ ВІЙНИ

У статті здійснено концептуальний аналіз особливостей соціально-педагогічного партнерства ЗДО та сім'ї в умовах війни, визначено напрями адаптації цієї взаємодії до нових суспільних викликів. Розкрито зміст понять “допомога сім'ї” (суб'єкт-об'єктна парадигма) та “партнерство з сім'єю” (суб'єкт-суб'єктна синергія), що реалізується через інформаційно-когнітивний, емоційно-підтримувальний та діяльнісно-регулятивний вектори. Представлено результати емпіричного дослідження з означеної проблеми. Проаналізовано залежності між досвідом професійної діяльності, рівнем вигорання та здатністю вихователів ідентифікувати травматичні стани у дітей. Доведено, що партнерство цих інститутів – це системна взаємодія, спрямована на спільну розбудову безпечного середовища та відновлення базової довіри дитини до світу.

Ключові слова: соціально-педагогічне партнерство; резильєнтність; травма-інформована педагогіка; заклад дошкільної освіти; суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

Літ. 14.

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

VALUE TRANSFORMATIONS OF SOCIO-PEDAGOGICAL PARTNERSHIP BETWEEN PRESCHOOLS AND FAMILIES UNDER WAR CONDITIONS

The article provides a conceptual analysis and empirical study of the characteristics of socio-pedagogical partnership between preschools and families under war conditions. The relevance of the study is determined by the need to transform traditional models of interaction into a strategic mechanism for building collective resilience. The content of the concepts “family assistance” (subject-object paradigm) and “partnership with the family” (subject-subject synergy) is revealed and implemented through informational-cognitive, emotional-supportive, and activity-regulatory vectors. Quantitative and qualitative methods were used, which made it possible to analyze the dependencies between professional experience, the level of burnout, and the ability of preschool teachers to identify traumatic states in children. It was found that 78 % of preschool teachers systematically record manifestations of anxiety, aggression, and behavioral regression in students. A correlation was established between the age of respondents and their confidence: young specialists (3–10 years of experience) have a better command of trauma-informed approach terminology, while experienced educators (over 20 years of experience) are more prone to emotional exhaustion and require psychological relief. The main barriers to building partnerships were identified: psychological “closedness” of parents (56 %) and the fragmentarity of digital communication, which currently has a predominantly informational rather than rehabilitative nature. It is proven that under war conditions, the preschool must function as a “psychosocial support hub”, and the preschool teacher as a “safety facilitator” and methodical coach for parents. The necessity of implementing “individual resilience passports” and transitioning to the paradigm of trauma-informed care (the four “Rs” principle) is substantiated. It is proven that the socio-pedagogical partnership between the preschool and the family is transforming from a traditional model of interaction into a strategic resource for forming individual and collective resilience, into a fundamental mechanism for overcoming the traumatic experience of war in preschoolers.

Keywords: socio-pedagogical partnership; resilience; trauma-informed pedagogy; preschool; subject-subject interaction.

Постановка проблеми. Російсько-українська війна докорінно змінила суспільні відносини, висунувши нові вимоги до життєстійкості та адаптивності соціальних інституцій. Особливої трансформації зазнає сфера дошкільної освіти, яка в умовах війни перестає бути лише освітнім простором, перетворюючись на осередок безпеки, психологічної підтримки та соціальної згуртованості. В екстремальних умовах сьогодення традиційні моделі взаємодії між ЗДО та сім'єю проходять етап глибокого переосмислення. Якщо раніше партнерство часто мало формальний або суто інформаційний характер, то сьогодні воно базується на спільних ціннісних орієнтирах: безпекоцентризмі, довірі, емпатії та солідарності. Соціально-педагогічне партнерство закладу та сім'ї в цих обставинах виконує роль соціальної опори, що дає змогу всім учасникам освітнього процесу зберегти стабільність та забезпечувати гармонійний розвиток дитини попри зовнішні загрози.

Актуальність дослідження детермінована гострим суспільним запитом на розроблення концептуальних засад стабілізації психоемоційного стану вихованців та відновлення їхнього базового почуття безпеки через консолідацію зусиль усіх суб'єктів освітнього процесу, зумовлена необхідністю теоретичної реконцептуалізації партнерської взаємодії як адаптивного механізму підтримки ментального здоров'я дитини в умовах війни, що забезпечує стабільність мікросоціального середовища та наступність корекційно-розвивальних впливів у системі “педагог – дитина – батьки”.

Аналіз останніх досліджень. Вітчизняний науковий простір зосереджений на рефлексії безпрецедентного досвіду війни в Україні. Проблеми партнерства ЗДО та сім'ї досліджують Л. Капелько [1], Т. Кристопчук [4], О. Рябошапка та Л. Іщенко [5], Тесленко [6], О. Караман акцентує увагу на соціально-педагогічній реабілітації дошкільників, визначаючи сім'ю як основний осередок психологічної безпеки [2]. Дослідження О. Кононко фокусуються на збереженні психологічного благополуччя дошкільників через гармонізацію сімейних та суспільних виховних впливів [3]. Дослідники доводять, що ефективність подолання травми війни прямо залежить від спроможності ЗДО трансформувати освітній процес у простір емоційної підтримки батьків, які самі перебувають у стані хронічного стресу.

Виникає об'єктивна потреба у дослідженні того, як зміна життєвих пріоритетів батьків та вихователів впливає на зміст їхньої співпраці. У центрі уваги дослідників перебуває концепт системної резильентності, де стійкість дитини розглядається як результат динамічної взаємодії соціальних інститутів. Зокрема, М. Унгар наголошує, що в умовах глобальних криз саме якість соціальних зв'язків

навколо дитини, передусім партнерство сім'ї та закладу освіти, виступає головним предиктором успішної адаптації [14]. С. Оверстріг та С. Чафулеас обґрунтовують переваги впровадження травма-інформованих практик у дошкільлі, підкреслюючи, що партнерська взаємодія з батьками є важливою для зниження когнітивного навантаження, спричиненого стресом [12]. роте специфіка ціннісних трансформацій саме у воєнний період є відносно новим і надзвичайно важливим напрямом.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри вагомий доробок, залишається потреба у подальшій концептуалізації моделей партнерства, що здатні інтегрувати міжнародний досвід резильентності з унікальним українським контекстом тривалої російсько-української війни. Водночас, теоретичні напрацювання, наявність методичних рекомендацій щодо роботи ЗДО в умовах воєнного стану, залишається недостатньо вивченим механізмом переходу від “функціонального” до “ціннісного” партнерства. Потребує аналізу питання, як саме спільні цінності допомагають долати кризові ситуації та формувати безпечне освітнє середовище.

Мета статті – розкрити особливості трансформації ціннісних орієнтирів соціально-педагогічного партнерства між ЗДО та сім'єю в умовах війни, визначивши напрями адаптації цієї взаємодії до нових суспільних викликів.

Виклад основного матеріалу. У сучасному науковому дискурсі партнерство розглядається як динамічна система горизонтальних зв'язків, що базуються на паритетності, взаємній відповідальності та спільній ціннісній платформі. Проте в контексті подолання травматичного досвіду війни дефініція “партнерство” набуває додаткових конотацій, трансформуючись у механізм колективної резильентності. У кризових умовах освітня інституція має виконувати роль соціальної опори, що забезпечує стабільність мікросистеми дитини через підтримку її найближчого оточення – батьків [8].

Центральним елементом концептуалізації є розуміння дитини як суб'єкта, що перебуває в епіцентрі перетину деструктивних впливів макрорівня (війна) та мікрорівня (сімейний стрес). Соціально-педагогічне партнерство в цьому контексті детермінується як інтегрована діяльність фахівців ЗДО та батьків, спрямована на створення безпечного, передбачуваного та емпатичного середовища, що сприяє опрацюванню травматичного досвіду та відновленню адаптаційних ресурсів особистості. Важливо підкреслити, що взаємодія сім'ї та ЗДО стає вирішальним чинником розвитку дитини саме в періоди нестабільності. Відтак, якість партнерської комунікації прямо корелює з темпами психоемоційного відновлення вихованців.

Фундаментальною категорією нашого дослі-

дження постає резильєнтність (resilience), яку дефінюємо не лише як індивідуальну здатність дитини до відновлення після стресового впливу, а як динамічний мультисистемний процес. Резильєнтність дитини дошкільного віку перебуває у прямій детермінації від стабільності її мікросоціуму [10]. У цьому контексті соціально-педагогічне партнерство виконує функцію зовнішнього фасилітаційного базису, що акумулює та підтримує адаптивні механізми особистості. Таке партнерство розглядаємо як інтегративний простір, у якому професійна компетентність вихователя входить у синергію з емоційною залученістю батьків. Важливість побудови такого інтегративного простору підтверджується результатами емпіричних розвідок, які виявили складну залежність між симптоматикою травматизації та рівнем професійного вигорання педагогів, що працюють в умовах воєнного стану в Україні. Дослідженням підкреслено наявність позитивного кореляційного зв'язку між тривалістю професійного досвіду та окремими деструктивними проявами емоційного виснаження [13]. Аналіз демонструє розгалужену систему детермінант професійної деформації, де індивідуальна резильєнтність та соціальна підтримка виступають основними факторами. Саме вони нівелюють негативний вплив воєнних стресорів, територіального розташування закладу та вікових особливостей вихователів, запобігаючи розвитку симптомів вигорання та забезпечуючи стабільність освітнього середовища.

Важливим аспектом концептуалізації досліджуваної проблеми є розмежування понять “допомога сім'ї” та “партнерство з сім'єю”. Якщо перша категорія здебільшого передбачає суб'єкт-об'єктні відносини, то партнерська взаємодія в умовах війни вимагає суб'єкт-суб'єктної синергії. Дана модель охоплює три вектори: інформаційно-когнітивний (розуміння батьками та педагогами природи травми), емоційно-підтримувальний (взаємна психологічна стабілізація) та діяльнісно-регулятивний (узгодження методів виховання та реабілітації). Такий підхід забезпечує передбачуваність та контроль – два антидоти до стану безпорадності, викликаного війною [9]. Аналіз сучасного стану українського суспільства дає змогу виокремити специфічний комплекс психотравматичних чинників. До них належать: пряма загроза життю (обстріли, перебування в укриттях), вимушена міграція та втрата звичного соціального простору, розлука з близькими, а також вторинна травматизація через емоційний стан батьків. Дошкільний вік є періодом інтенсивного формування базової довіри до світу, яка в умовах війни піддається радикальній деструкції.

Особливістю травми війни у дошкільників є її невербальний характер: діти часто не можуть експлікувати свої переживання словами, транслюючи їх через соматизацію, ігрові нав'язливості

або регрес у поведінці. Тут роль партнерства стає важливою. ЗДО виступає як професійний інтерпретатор цих сигналів для батьків, які часто самі перебувають у стані емоційного вигорання та не спроможні адекватно рефлексувати стан дитини. У цьому контексті соціально-педагогічна реабілітація має бути спрямована не лише на дитину, а й на діаду “батько/мати – дитина”. Зарубіжні дослідники, зокрема Л. Мурраї, акцентують увагу на тому, що в умовах збройних конфліктів ефективність травма-інформованої педагогіки на 70 % залежить від спроможності педагогів надати психологічну підтримку саме батькам, створюючи умови для відновлення їхнього батьківського ресурсу [10].

Впровадження парадигми травма-інформованого догляду у практику українських ЗДО потребує глибокої перепідготовки кадрового складу. Травма-інформована педагогіка базується на чотирьох “Р”: Розумінні впливу травми, Розпізнаванні її симптомів, Реагуванні через інтеграцію знань у практику та Резильєнтності (запобігання ретравматизації). У межах соціально-педагогічного партнерства це означає спільну розробку індивідуальних траєкторій супроводу кожної дитини.

Вітчизняна дослідниця О. Кононко зазначає, що в умовах війни вихователь має володіти роллю “фасилітатора безпеки”. Це передбачає не лише знання методик арт-терапії чи казкотерапії, а й вміння вибудовувати довірливий діалог з сім'єю, уникаючи позиції повчання [3, 5]. Партнерство має ґрунтуватися на принципі прозорості: батьки мають бути повністю залучені до розуміння того, які методики використовуються в ЗДО для стабілізації стану дитини (дихальні вправи, ігри на м'язове розслаблення тощо), щоб забезпечити єдність вимог та підходів у домашніх умовах. Така синхронізація дій вихователів та батьків створює ефект “безпечної гавані”, де дитина відчуває безперервність підтримки незалежно від її місцеперебування.

На практиці це реалізується через розробку “індивідуальних паспортів резильєнтності” для кожної сім'ї. Вихователі та психологи ЗДО, діючи як партнери, допомагають батькам виявити внутрішні та зовнішні ресурси: від сімейних ритуалів до залучення допомоги волонтерських чи соціальних служб. Власне, партнерство розширюється до формату соціокультурного нетворкінгу, де ЗДО стає хабом психосоціальної підтримки громади. В умовах війни межі професійної компетентності вихователя розширюються – він стає соціальним менеджером, здатним координувати зусилля сім'ї, психолога та медичних працівників для комплексного нівелювання наслідків травми [2].

Основним інструментом подолання травми в умовах партнерства є гра. У дошкільному віці гра є не лише провідною діяльністю, а й природним механізмом опрацювання стресу. Соціально-педаго-

гічне партнерство має бути спрямоване на навчання батьків методикам “терапевтичної гри”. Спільні заходи (навіть в умовах укриттів) із використанням технік пісочної терапії, ізотерапії чи лялькотерапії дозволяють дитині безпечно екстерналізувати свої страхи. Важливо, щоб ці практики не припинялися після повернення дитини із ЗДО додому.

Згідно з концепцією травма-інформованого навчання, діти, які пережили травму, потребують “високого рівня структури та високого рівня підтримки”. У межах партнерства це досягається через єдиний режим дня та спільні алгоритми дій під час повітряних тривог. Коли дитина бачить узгодженість дій вихователя та мами, її базове почуття безпеки відновлюється швидше. Таке партнерство ґрунтується на концепті “радикальної емпатії”, де вихователь визнає вразливість батьків і замість критики за “педагогічну неспроможність” пропонує партнерську підтримку. Аналізуючи сучасну практику роботи ЗДО, можна констатувати зміну парадигми взаємодії. Якщо в допандемічний та довоєнний періоди партнерство сприймалося як додатковий елемент освітнього процесу, то сьогодні воно стало фундаментом виживання системи. Спостереження показують, що в ЗДО, де рівень довіри між батьками та вихователями є високим, діти демонструють вищий рівень адаптивності до екстремальних умов.

Емпіричне дослідження особливостей соціально-педагогічного партнерства ЗДО та сім'ї проведене на базі ЗДО Дрогобицької міської територіальної громади. Методологічний апарат дослідження базувався на комплексному підході, що поєднує методи кількісного аналізу та якісної інтерпретації отриманих результатів. Вибірка дослідження є репрезентативною для окресленого регіону та охоплює 64 вихователі, які є виключно жінками, що відображає гендерну специфіку галузі дошкільної освіти в Україні. Вік респондентів демонструє домінування досвідчених кадрів: 54,7 % (35 осіб) становлять – вихователі віком 50–60 років, 26,6 % (17 осіб) – віком 40–50 років, та 18,7 % (12 осіб) – молоді фахівці віком 25–40 років. Аналіз професійної діяльності підтверджує високий рівень практичного досвіду респондентів: найбільшу групу становлять вихователі зі стажем 10–20 років (29 осіб), значну частку складають вихователі з досвідом роботи 10–15 років (14 осіб) та 3–10 років (13 осіб), тоді як категорія з найбільшим стажем (20–25 років) охоплює 8 респондентів.

Аналіз результатів опитування дає підстави стверджувати, що 78% вихователів спостерігають у вихованців тривожність, регресію поведінки, агресію щодня або досить часто. При цьому виявлено кореляційну залежність між стажем вихователя та здатністю ідентифікувати ці стани: вихователі зі стажем понад 20 років частіше схильні інтерпрету-

вати зміни в поведінці як “невихованість” або “примхи”, тоді як молодша генерація (стаж 3–10 років) частіше ідентифікує їх саме як психотравматичні прояви, що свідчить про вищу обізнаність молодих фахівців із сучасною психологічною термінологією та концепціями травма-інформованого підходу.

Питання самооцінки професійної компетентності виявило певну амбівалентність. Попри значний стаж, лише 22 % опитаних почуваються повністю впевненими у розпізнаванні симптомів травми. Найвищий рівень невпевненості зафіксовано у віковій групі 50–60 років, що може бути зумовлено відсутністю відповідної підготовки. Натомість вихователі віком 25–40 років демонструють вищу готовність до самоосвіти, що підтверджується їхніми відповідями на питання про використання методів реабілітації.

Вивчення форм взаємодії з батьками показало, що домінуючим каналом комунікації залишаються повідомлення у месенджерах (84 %) та індивідуальні бесіди (72 %). Однак якісний аналіз свідчить про те, що цифрова комунікація під час повітряних тривог здебільшого має інформаційний характер (“дитина в укритті”). Це вказує на невикористаний потенціал цифрового партнерства як інструменту стабілізації емоційного стану батьків. Рівень довіри у системі “вихователь – батьки” респонденти оцінили в середньому на 3,6 бала за 5–бальною шкалою, що є помірним показником, але недостатнім для глибокої реабілітаційної роботи.

Найбільшим бар'єром у розбудові партнерства вихователі визначили “закритість батьків та небажання визнавати проблему” (56 % відповідей). Це явище інтерпретуємо як прояв колективного захисного механізму заперечення, характерного для суспільства у стані тривалого стресу. Вихователі з найбільшим досвідом роботи також відзначили власне емоційне вигорання як суттєву перешкоду, що вказує на дефіцит ресурсів для емпатичного включення у проблеми сім'ї.

Цікавим є розподіл думок щодо ініціативності у процесі отримання допомоги. 62 % респондентів вважають, що ЗДО має бути першочерговим ініціатором допомоги, проте лише 12 % регулярно проводять тематичні заходи, присвячені резильєнтності сім'ї. Існує розрив між усвідомленням важливості партнерства та його практичною реалізацією. Зокрема, питання про медіагігієну виявило, що лише 30 % вихователів систематично обговорюють із батьками шкідливість перегляду новин у присутності дітей. Це свідчить про фрагментарність соціально-педагогічного супроводу: увага фокусується на поведінці дитини в ЗДО, але недостатньо охоплює її життєдіяльність у домашньому середовищі.

У відкритих питаннях вихователі зазначали, що найбільшої допомоги вони потребують у форматі

“практичних алгоритмів дій” та “готових кейсів для роботи з агресивними або апатичними батьками”. Аналіз відповідей крізь призму професійного досвіду дозволив виявити, що вихователі зі стажем 10–20 років є найбільш продуктивною групою для впровадження інноваційних моделей партнерства, оскільки вони поєднують методичну гнучкість із достатнім життєвим досвідом. Натомість категорія 20–25 років стажу потребує специфічних заходів із профілактики вигорання для відновлення їхнього фасилітаційного потенціалу. Найбільш ефективними формами партнерства виявилися тренінги для батьків, що проводяться фахівцями ЗДО, спільні проекти “Скарбничка стійкості”, де сім'ї діляться власними способами подолання стресу, комунікативні практики, де відпрацьовуються навички розмови з дитиною про війну, втрати та небезпеку без залякування.

Інтерпретація отриманих даних дозволяє стверджувати, що соціально-педагогічне партнерство наразі перебуває на етапі стихійної адаптації до умов війни. Вихователі володіють емпатією, але відчувають брак інструментарію для переведення ситуативного спілкування у системну реабілітаційну взаємодію. Висока готовність до співпраці (понад 60 %) при одночасній відсутності спеціальних знань створює сприятливе підґрунтя для впровадження програм підвищення кваліфікації, орієнтованих на травма-інформовану комунікацію з сім'єю. Особливу увагу слід приділити подоланню “дихотомії відповідальності”, де батьки та вихователі очікують ініціативи один від одного, що сповільнює процес відновлення психологічного благополуччя дитини. Таким чином, результати дослідження підкреслюють необхідність переходу від інформування батьків до їхньої активної участі в освітньому процесі. Виявлені вікові особливості та досвід роботи вихователів мають бути враховані при диференціації методичної підтримки: для молодих фахівців – у напрямі зміцнення професійної впевненості, для досвідчених – у напрямі психологічного розвантаження та опанування новітніми технологіями.

Для практичного впровадження результатів дослідження та забезпечення системної соціально-педагогічної роботи вихователям варто насамперед ініціювати трансформацію культури комунікації з батьками, переходячи від традиційного інформування до стратегії травма-інформованого партнерства, що базується на глибокій емпатії та безумовному прийнятті досвіду кожного вихованця. Важливим кроком у цьому напрямі є зміна функціонального навантаження цифрових каналів зв'язку (Viber, Telegram), де замість адміністративних оголошень мають регулярно публікуватися короткі алгоритми психологічної підтримки, що допоможуть батькам стабілізувати власний стан та стан

дитини в моменти стресу. Поряд із цим необхідно забезпечити щоденну допомогу дітям у забезпеченні безпечових умов, коли певні заспокійливі вправи, дихальні практики або специфічні ігрові методики застосовуються ідентично як у ЗДО, так і в дома, що створює для дитини цілісний та передбачуваний простір.

Не менш суттєвим аспектом є перехід вихователя до ролі методичного коуча для батьків, що передбачає проведення практико-орієнтованих зустрічей у форматі “лабораторій резильєнтності”, де сім'ї навчаються елементарним методам арт-терапії, нарративної гри та казкотерапії для самостійної роботи з травматичними спогадами дитини. Особливої уваги заслуговує питання медіагігієни, де вихователь має наполегливо переконувати батьків у необхідності повного обмеження перегляду телевізійних новин у присутності дошкільників. Ефективність такої взаємодії неможлива без постійного моніторингу емоційного клімату в сім'ї.

Важливо також приділити увагу створенню спільного сенсорного середовища, надаючи батькам рекомендації щодо облаштування “куточків спокою” вдома, аналогічних тим, що функціонують у групових кімнатах ЗДО, що сприятиме швидкій саморегуляції дитини. Нарешті, основною умовою успішності всіх зазначених заходів є свідомою робота вихователя над власним психологічним ресурсом, оскільки лише емоційно стабільний вихователь здатен виступати надійним фасилітатором для батьків, тому обов'язковим елементом партнерства має стати участь вихователя у групах взаємопідтримки та супервізій, що запобігатиме професійному вигоранню та дозволить зберігати необхідний рівень залученості у проблеми кожної сім'ї.

Висновки. Підсумовуючи результати дослідження, слід констатувати, що соціально-педагогічне партнерство ЗДО та сім'ї трансформується з традиційної моделі взаємодії у стратегічний ресурс формування індивідуальної та колективної резильєнтності, у фундаментальний механізм подолання травматичного досвіду війни у дошкільників. Партнерство цих інститутів – це системна взаємодія, спрямована на спільну розбудову безпечного середовища, розвиток когнітивної та емоційної резильєнтності дитини. Така взаємодія є неперервною, адаптивною та сенситивною до змінних контекстів війни, що забезпечує цілісність особистісного розвитку дошкільника попри екстремальні зовнішні обставини.

Соціально-педагогічне партнерство виступає інтегрованим чинником, що трансформує пасивне переживання травми у активну розбудову резильєнтності. Це вимагає від вихователів не лише високої професійної кваліфікації, а й розвинутого емоційного інтелекту, здатності до самовідновлення та глибокої етичної відповідальності перед майбутнім

поколінням. Вихователь має стати сполучною ланкою між сім'єю та вузькопрофільними спеціалістами громади, забезпечуючи своєчасну маршрутизацію сімей до психологів або соціальних працівників у разі виявлення складних ПТСР-симптомів, що виходять за межі педагогічної компетенції.

Подальші розвідки можуть бути спрямовані на вивчення особливостей партнерства з сім'ями ветеранів та дітьми, які пережили досвід окупації чи депортації, травма-інформованої педагогіки як основи партнерської взаємодії ЗДО та сім'ї, технологічного інструментарію та стратегічних векторів партнерської взаємодії ЗДО та родини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Капелько Л. Педагогіка партнерства між закладом дошкільної освіти й сім'єю в процесі формування національно-патріотичного виховання. *Перспективи та інновацій науки*. 2025. Вип. 2. С. 476–487.

2. Курило В.С., Караман О.Л. Фасилітація як метод формування сприятливого соціально-психологічного клімату та партнерства в закладі вищої освіти. *Освіта та педагогічна наука*. 2022. № 1 (180). С. 59–69.

3. Кононко О. Психолого-педагогічний супровід дитини-дошкільника в умовах екзистенційної кризи. *Дошкільне виховання*. 2024. № 5. С. 3–9.

4. Кристопчук Т. Партнерство дошкільного закладу та сім'ї у вихованні дітей: ідеї німецького досвіду. *Молодь і ринок*. 2022. Вип. 2. С. 33–37.

5. Рябшопка О., Іщенко Л. Взаємодія закладів дошкільної освіти та родини у здійсненні математичного розвитку дошкільників. *Перспективи та інновації науки*. 2025. Вип. 1. С. 1004–1014.

6. Тесленко С. Педагогіка партнерства у національно-патріотичному вихованні дитини старшого дошкільного віку. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2020. Вип. 49. С. 135–141.

7. Удот В. Формування міжособистісного партнерства в дітей старшого дошкільного віку в процесі ознайомлення із соціальним довкіллям. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 39(3). С. 252–257.

8. Bartlett J., Steber K. How to Implement Trauma-informed Care to Build Resilience to Childhood Trauma. *Child Trends*. 2019. DOI: 10.13140/RG.2.2.11496.01284.

9. FalLOT R., Harris M. Creating Cultures of Trauma-Informed Care: A Self-Assessment and Planning Protocol. 2015. DOI: 10.13140/2.1.4843.6002.

10. Masten A. Resilience in developing systems: the promise of integrated approaches. *European Journal of Developmental Psychology*. 2016. Vol. 13. P. 1–16. DOI: 10.1080/17405629.2016.1147344.

11. Promoting trauma-informed parenting of children in out-of-home care: An effectiveness study of the resource parent curriculum / K. J. Murray et al. *Psychological Services*. 2019. Vol. 16(1). P. 162–169. DOI: <https://doi.org/10.1037/ser0000324>.

12. Overstreet S., Chafouleas S.M. Trauma-Informed Schools: Introduction to the Special Issue. *School Mental Health*. 2016. Vol. 8. P. 1–6. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9184-1>.

13. Smidt W., Karpenko O., Czepil M., Embacher E.-M. Predictors of Work-Related Burnout of Preschool Teachers

Working in the Warzone Ukraine. *Early Childhood Research Quarterly*. 2024. Vol. 68. P. 169–179. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2024.05.002>.

14. Multisystemic Resilience: Adaptation and Transformation in Contexts of Change / ed. Michael Ungar. New York : Oxford Academic, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780190095888.001.0001>.

REFERENCES

1. Kapelko, L. (2025). Pedahohika partnerstva mizh zakladom doshkilnoi osvity i simieiu v protsesi formuvannia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia [Pedagogy of partnership between a preschool education institution and a family in the process of forming national-patriotic education]. *Perspectives and innovations of science*, No. 2, pp. 476–487. [in Ukrainian].

2. Kurylo, V. & Karaman, O. (2022). Fasylytatsiia yak metod formuvannia spriyatlyvoho sotsialno-psykholohichnoho klimatu ta partnerstva v zakladi vyshchoi osvity [Facilitation as a method of forming a favorable socio-psychological climate and partnership in a higher education institution]. *Education and Pedagogical Sciences*, No. 1 (180), pp. 59–69. [in Ukrainian].

3. Kononko, O. (2024). Psykholoho-pedahohichniy suprovod dytyny-doshkilnyka v umovakh ekzystentsiinoi kryzy [Psycho-pedagogical support of a preschool child in the conditions of an existential crisis]. *Doshkilne vykhovannia*, No. 5, pp. 3–9. [in Ukrainian].

4. Krystopchuk, T. (2022). Partnerstvo doshkilnoho zakladu ta simi u vykhovanni ditei: idei nimetskoho dosvidu [Partnership between preschool and family in raising children: ideas of German experience]. *Youth & market*, No. 2, pp. 33–37. [in Ukrainian].

5. Riaboshapka, O. & Ishchenko, L. (2025). Vzaiemodiia zakladiv doshkilnoi osvity ta rodyny u zdiysnenni matematychnoho rozvytku doshkilnykiv [Interaction between preschool education institutions and families in the implementation of mathematical development of preschoolers]. *Perspectives and innovations of science*, No. 1, pp. 1004–1014. [in Ukrainian].

6. Teslenko, S. (2020). Pedahohika partnerstva u natsionalno-patriotychnomu vykhovanni dytyny starshoho doshkilnoho viku [Pedagogy of partnership in national-patriotic education of an older preschool child]. *Scientific Bulletin of Izmil State University of Humanities*, No. 49, pp. 135–141. [in Ukrainian].

7. Udot, V. (2021). Formuvannia mizhosobystisnoho partnerstva v ditei starshoho doshkilnoho viku v protsesi oznaiomlennia iz sotsialnym dovkilliam [Formation of interpersonal partnership in older preschool children in the process of familiarization with the social environment]. *Actual issues of the humanities*, No. 39(3), pp. 252–257. [in Ukrainian].

8. Bartlett, J. & Steber, K. (2019). How to Implement Trauma-informed Care to Build Resilience to Childhood Trauma. *Child Trends*. DOI: 10.13140/RG.2.2.11496.01284. [in English].

9. FalLOT, R. & Harris, M. (2015). Creating Cultures of Trauma-Informed Care: A Self-Assessment and Planning Protocol. DOI: 10.13140/2.1.4843.6002. [in English].

10. Masten, A. (2016). Resilience in developing systems: the promise of integrated approaches. *European Journal of Developmental Psychology*, No. 13, pp. 1–16. DOI: 10.1080/17405629.2016.1147344. [in English].

ЦІЛІ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ТЕКСТІВ ДЛЯ ФРАНКОМОВНОЇ ТА ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

11. Murray, K.J., Sullivan, K.M., Lent, M.C., Chaplo, S.D. & Tunno, A.M. (2019). Promoting trauma-informed parenting of children in out-of-home care: An effectiveness study of the resource parent curriculum. *Psychological Services*, No. 16(1), pp. 162–169. DOI: <https://doi.org/10.1037/ser0000324>. [in English].

12. Overstreet, S. & Chafouleas, S.M. (2016). Trauma-Informed Schools: Introduction to the Special Issue. *School Mental Health*, No. 8, pp. 1–6. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9184-1>. [in English].

13. Smidt, W., Karpenko, O., Czepil, M. & Embacher, E.-M. (2024). Predictors of Work-Related Burnout of Preschool

Teachers Working in the Warzone Ukraine. *Early Childhood Research Quarterly*, No. 68, pp. 169–179. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2024.05.002>. [in English].

14. Ungar, M. (Ed.). (2021). Multisystemic Resilience: Adaptation and Transformation in Contexts of Change. *Oxford Academic*. DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780190095888.001.0001>. [in English].

Стаття надійшла до редакції: 25.02.2026

Прийнято до друку: 16.04.2026

Опубліковано: 04.05.2026

УДК 378.147:811.133.1:004

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.352637>

Наталія Майєр, доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії, практики та перекладу французької мови
Національного технічного університету України

“Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7074-8135>

Леся Бондар, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії, практики та перекладу французької мови
Національного технічного університету України

“Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0493-6856>

ЦІЛІ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ТЕКСТІВ ДЛЯ ФРАНКОМОВНОЇ ТА ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

У статті представлено можливості різноцільового використання літературних текстів як засобу і об'єкту навчання у процесі формування франкомовної комунікативної компетентності, а також перекладацької компетентності майбутніх філологів. Обґрунтовано принципи, методи і прийоми навчання з використанням літературних текстів для формування різних видів франкомовної комунікативної компетентності. Розкрито дидактичні можливості художніх текстів для формування перекладацької компетентності майбутніх філологів.

Ключові слова: компетентність; літературний текст; французька мова; переклад; філолог.

Літ. 15.

Nataliia Maiier, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Professor of the French Theory, Practice and Translation Department,
National Technical University of Ukraine

“Ihor Sikorskiy Kyiv Polytechnic Institute”

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7074-8135>

Lesia Bondar, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of the French Theory, Practice and Translation Department,
National Technical University of Ukraine

“Ihor Sikorskiy Kyiv Polytechnic Institute”

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0493-6856>

GOALS AND FEATURES OF THE USE OF LITERARY TEXTS FOR FRENCH-LANGUAGE AND TRANSLATION TRAINING OF FUTURE PHILOLOGISTS

The article presents didactic and methodological possibilities of multi-purpose use of literary texts as a means and object of learning in the process of forming French-language communicative competence, as well as translation competence of future philologists. The principles, methods and techniques of teaching using literary texts for the formation of various types of French-language communicative competence and its components are substantiated, in particular for the formation of phonetic, lexical, grammatical skills, reading and writing skills, the development of creative writing skills, the interconnected development of French-language speech skills of students in various types of speech activity, for example, in the process of project work, etc. Tasks for teaching elements of literary analysis and literary techniques are proposed. The features of introducing literary texts into teaching the French language according to the principle of progression are demonstrated, which allows the teacher to

ЦІЛІ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ТЕКСТІВ ДЛЯ ФРАНКОМОВНОЇ ТА ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

create an appropriate learning system depending on the level of students' proficiency in French, the purpose of learning, and the activities that students will perform on the material of the literary text. To form the translation competence of future philologists, the literary text is considered an integrative element of translation training, a means of forming bilingual and extralinguistic competencies as integral components of ensuring high-quality translation activities. The didactic possibilities of literary texts for forming the translation competence of future philologists are revealed: development of analysis skills and skills of applying lexical, lexical-semantic, and grammatical translation transformations, formation of skills and skills of analyzing the effectiveness of applying and independent use of translation strategies.

Keywords: competence; literary text; French; translation; philologist.

Постановка проблеми. Стандартами вищої освіти за спеціальністю 035 Філологія (переклад включно) для першого (бакалаврського) (Наказ Міністерства освіти і науки України 20.06.2019 р. № 869) та другого (магістерського) (Наказ Міністерства освіти і науки України 20.06.2019 р. № 871) рівнів вищої освіти визначено, з поміж інших, фахові компетентності та програмні результати навчання для формування у студентів літературознавчої компетентності як “здатності і готовності здобувати і застосовувати літературознавчі знання і вміння для роботи з художнім текстом” [3, 120–121]. Уведення спеціальних літературознавчих освітніх компонент в освітньо-професійні програми – обов’язкова умова дотримання вимог Стандартів вищої освіти за цією спеціальністю. Водночас визначений освітньо-професійними програмами обсяг таких освітніх компонент не завжди є достатнім для формування літературознавчої компетентності майбутніх філологів. Підтримуючи точку зору науковців про те, що “...інтеграція літературознавчих знань та вмінь з лінгвістичною компетентністю дає змогу сприймати й відтворювати цілісний художній твір через призму його філологічного аналізу” [1, 97] і “за такої інтеграції іноземна мова слугує найефективнішим інструментом для розуміння характеру героїв, їх взаємодії та поведінки в різних життєвих ситуаціях, а художній текст є скарбницею соціального і культурного досвіду автора, його розуміння психології людей, історичної епохи і тогочасного літературного напрямку” [1, 98], вирішення цієї проблеми вбачаємо в інтеграції літературознавчої складової у зміст навчальних дисциплін франкомовної та перекладацької підготовки майбутніх філологів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Аналіз наукових методичних студій дає змогу констатувати розробленість дослідниками методик формування іншомовної комунікативної компетентності з використанням літературних творів: методики формування у майбутніх філологів німецькомовної компетенції в читанні на основі інтерпретації художніх текстів (Л. Кожедуб, 2010), методики навчання аудіювання англійськомовних драматичних творів студентів старших курсів мовних спеціальностей (О. Сіваченко, 2009), методики навчання майбутніх учителів англійськомовної дискусії на основі автентичних поетичних творів (Н. Андронік, 2009),

методики використання фрагментів художніх відеофільмів для навчання студентів мовних спеціальностей соціокультурної англійської лексики (Т. Яхнюк, 2002), методики навчання студентів-філологів ідіоматичних предикативних конструкцій англійського розмовного мовлення на матеріалі автентичних художніх текстів (Г. Подосиннікова, 2002). Досліджено дидактичні характеристики літературних текстів як засобу навчання [5] та як засобу формування міжкультурної компетентності на заняттях з французької мови як іноземної [11; 7]. Обґрунтовано особливості використання художніх текстів у процесі вивчення англійської мови [15]. Попри широке коло різноаспектних наукових розвідок недостатньо дослідженою є проблема використання літературних текстів для досягнення цілей франкомовної та перекладацької підготовки майбутніх філологів.

Мета статті – розкрити особливості різноцільового використання літературних текстів у процесі франкомовної та перекладацької підготовки майбутніх філологів.

Виклад основного матеріалу. У навчанні французької мови як іноземної літературний текст є засобом і об’єктом навчання [5, 527; 14, 15; 13, 165]. На заняттях з французької мови літературні тексти з усім їх різноманіттям, особливим статусом, специфічною соціальною функцією, гнучкістю не слід розглядати як будь-який інший текст [14, 15]. Це зумовлює адекватний вибір викладачем принципів, методів і прийомів навчання відповідно запланованих цілей.

Важливим чинником ефективного використання літературних текстів у навчанні французької мови є дотримання викладачем принципу прогресії. Це дасть змогу створити певну систему навчання, коли задля формування і розвитку франкомовної комунікативної компетентності студента у навчальний процес упроваджуватимуться з поступовим ускладненням різні літературні тексти, що зумовлюватиме вибір вправ і завдань [9, 102].

Вибір літературного тексту залежить не лише від рівня володіння студентами французькою мовою, але й від виду діяльності, яка буде виконуватися з цим текстом [6, 53]. Для рівня володіння французькою мовою А1 рекомендується використовувати короткі поетичні тексти [9, 102], читання та декламування яких є першим контактом того, хто навчається, з французьким та франкомовним

літературним текстом [9, 90]. Поетичний текст використовується як засіб презентації нового фонетичного матеріалу та як засіб формування фонетичних навичок у процесі виконання студентами вправ: для формування у студентів слухових навичок (наприклад, вправи в ідентифікації слів з певним звуком, в диференціації звуків), навичок вимови (вправи в імітації, читання вголос (вправа є поліфункціональною, адже спрямована на взаємопов'язане формування навичок вимови і техніки читання), заучування напам'ять і декламування поетичного твору сприяє також формуванню інтонаційних навичок). Також пропонують використовувати вправи для розвитку фонологічної обізнаності [10, 125]. Для формування навичок техніки письма (вправи на заповнення пропусків у словах відповідними орфограмами; доповнення поетичного твору пунктуаційними знаками і порівняння з оригіналом). На різних етапах навчання французької мови автентичні поетичні тексти також можуть слугувати вербальним контекстом для презентації нового фонетичного, лексичного і граматичного матеріалу. Засвоєння мовного матеріалу відбувається у процесі виконання вправ різних видів – ідентифікація і називання лексичних одиниць (наприклад, за певною темою); ідентифікація граматичних структур і пояснення їх функції; підкреслення дієслів та визначення їх граматичної форми; трансформація граматичних структур тощо. З метою використання елементів літературного аналізу викладач може спиратися на літературні знання студентів з рідної мови і пропонувати завдання на визначення жанру літературного твору, рими, розміру, асонансів, параномазії [10, 124–125], алітерації. У якості літературних прийомів рекомендують завдання на відновлення нескладного поетичного твору, у якому змішані рядки; відновлення вірша, у якому видалені рими [9, 102], де завдання студентів полягає в тому, щоб заповнити пропуски словами, які римуються.

На рівні володіння іноземною мовою A2 рекомендують вводити театральні тексти [9, 103]. Для роботи з театральними текстами доцільними будуть такі завдання: читання по ролях (для вдосконалення навичок вимови та інтонаційних навичок); драматизація (вдосконалюються також навички використання невербальних засобів комунікації), розігрування фрагменту театрального тексту з трансформаціями (заміна репліки персонажу власною реплікою, введення нового персонажу). На цьому ж рівні володіння іноземною мовою рекомендовано починати ознайомлення з романами: обкладинка, ілюстрації, задня обкладинка [9, 103]. Сучасні літературні тексти, написані доступною мовою, можна використовувати задовго до досягнення рівнів B2 або C1 [9, 89]. Водночас читання літературних творів передбачено переважно для рівнів володіння іно-

земною мовою B2, C1 та C2, а сприйняття художніх текстів поєднується із компетентністю в читанні [9, 84]. Після читання тексту та перевірки його розуміння, пропонуються завдання для розвитку умінь критичного аналізу художнього твору, інтерпретації, аналізу художніх засобів, які використовує автор. Вважається, що вдало підібраний текст дозволяє студентам почати з дискурсивного аналізу та закінчити літературними та художніми міркуваннями, а ефективним методом вивчення художніх текстів на заняттях з французької мови як іноземної є аналіз дискурсу, який дає змогу розглянути всі умови, в яких відбувається акт літературної комунікації [13, 168].

Літературні тексти доцільно використовувати для розвитку у студентів умінь креативного письма. “Креативне письмо відрізняється від написання творів (есе) тим, що тут студенти вчать писати твори літературного характеру” [2, 94]. Воно має “значний мотиваційний вплив на подальше навчання письма” [2, 93] та “позитивний вплив на вдосконалення навичок та умінь в інших видах мовленнєвої діяльності” [2, 95]. Науковці вважають, що креативного письма у мовному закладі вищої освіти доцільно приступати не пізніше другого (а можливо і першого) семестру I курсу [2, 95–96]. На основі поетичних творів можна рекомендувати такі види завдань: створення вірша зі слів іншого вірша, наприклад у формі хайку [9, 102], вірша-діаманта, клеріхью, акровірша, написання малого поетичного твору з використання першого рядка / будь-якого іншого рядка вірша / з лексичними замінами / з використанням заданих лексичних одиниць, “Гру в буриме (написання кумедних чотиривіршів на задані рими” [2, 93], написання історії на основі прочитаного поетичного твору; на основі художніх творів – “введення елементів фентезі в реалістичний текст, або навпаки; створення тексту, що поєднує кілька жанрів” [6, 57]; написання листа автору твору (для опису своїх емоцій від читання твору, для висловлення критики тощо) / герою твору / одному герою твору від імені іншого героя; доповнення тексту (наприклад, опис зовнішності, характеру героя / героїв, місця події); написання завершення історії чи її початку; створення вторинних текстів (наприклад, пастиш). Такі завдання з креативного письма сприяють взаємопов'язаному навчанню читання і письма французькою мовою, розумінню літературної комунікації, розвитку інтересу, допитливості, уяви студентів, здатності до аналогії, асоціацій, а також розвитку літературної компетентності студентів рідною мовою [6, 59].

Для взаємопов'язаного розвитку франкомовних мовленнєвих умінь студентів у різних видах мовленнєвої діяльності значний потенціал має проєктна технологія навчання. Цікавою у контексті нашого дослідження є ідея STEM-проєкту “Розумний

підручник”, під час якого “студенти розробляють електронний підручник з літератури з інтерактивними елементами” [4, 161], а також “мистецькі проекти”, зокрема створення “літературних творів, за допомогою яких студенти філологічних спеціальностей виражатимуть себе через мову, літературу та мистецтво” [4, 162].

Використання художньої літератури в процесі підготовки майбутніх перекладачів має не лише дидактичне, а й концептуальне значення, оскільки аналіз художніх текстів і їх перекладів передбачає необхідність взаємодії низки відповідних умінь. Літературна складова в цьому контексті виступає не лише як допоміжний, а як інтегративний елемент перекладацької підготовки, забезпечуючи комплексне розуміння тексту як складного семіотичного та культурного явища. Це дозволяє усвідомити поняття перекладу як акту інтерпретації, що вимагає критичного мислення та відповідальності перекладача як співтворця тексту. Використання художніх текстів у процесі формування перекладацької компетентності сприяє розумінню існування варіативності перекладацьких рішень та демонструє множинність можливих інтерпретацій.

Літературознавча складова також виконує важливу мотиваційну функцію: залучає емоційний, естетичний та когнітивний рівні сприйняття, сприяє формуванню професійної ідентичності майбутнього філолога. Аналіз художніх текстів і їх перекладів, вивчення їхніх стилістичних та культурних особливостей, робота з авторськими стилями та жанровими особливостями допомагають сформувати не лише здатність усвідомлення ефективності та вміння застосування перекладацьких стратегій, а й сприяють розумінню відмінностей та спільних рис структур певної мовної пари, комунікативно-прагматичних аспектів дискурсу та культурного контексту.

З огляду на широку доступність засобів машинного перекладу, інтеграція літературознавчого компонента, свідомий аналіз художніх текстів у навчальному процесі має особливе значення та розвиває критичні й інтерпретаційні здібності здобувачів, відкриває перспективи для їхньої майбутньої професійної діяльності, де високий рівень компетентності в перекладі літературних та спеціалізованих текстів є важливою умовою успішної кар’єри [8, 21].

Водночас, ефективне використання літератури у навчанні перекладу вимагає методично збалансованого підходу [12, 94]. Літературний аналіз має бути функціонально пов’язаний із завданнями перекладу та спрямований на розвиток конкретних перекладацьких умінь. Саме інтеграція літературних засобів сприяє формуванню цілісної моделі підготовки спеціаліста, в якій теорія та практика перебувають у продуктивній взаємодії. Залучення

літературознавчого компонента в процесі навчання перекладу створює сприятливі умови для цілеспрямованого формування навичок і вмінь аналізу ефективності застосування та самостійного використання перекладацьких стратегій. Художній текст, завдяки своїй багаторівневій структурі, багатству образних, культурно маркованих та стилістично забарвлених елементів, є важливим матеріалом для аналізу та практичного застосування таких перекладацьких прийомів як калькування, транслітерація, транскрипція, а також лексико-семантичних, лексико-граматичних та граматичних трансформацій.

Відтак, аналіз текстів художньої літератури та їх перекладів дозволяють ознайомитися з такими засобами відтворення особливостей тексту-оригіналу як узагальнення та конкретизація, які використовуються для коригування семантичного обсягу лексичних одиниць відповідно до норм та очікувань цільової мови; адаптація, яка може бути необхідна у випадках культурно обумовлених реалій, коли дослівний переклад не забезпечує адекватного сприйняття тексту реципієнтом; модуляція, яка дозволяє змінити спосіб концептуалізації ситуації, зберігаючи при цьому семантичну еквівалентність; антонімічний переклад, який, у свою чергу, є ефективним засобом передачі значення у випадках, коли пряме відтворення структури оригіналу суперечить лінгвістичним чи стилістичним нормам цільової мови. Не менш важливим є аналіз граматичних трансформацій у контексті їх використання у текстах-перекладах, які реалізуються на морфологічному та синтаксичному рівнях (конверсії, зміни граматичних категорій часу, виду, числа чи роду, перебудова речень, поділ або, навпаки, поєднання синтаксичних конструкцій, зміна порядку слів, що дозволяє досягти природності та стилістичної відповідності перекладу).

Аналіз таких трансформацій у художніх текстах дозволяє здобувачам зрозуміти взаємозв’язок між формою та змістом твору. У навчанні перекладу доцільно використовувати літературні твори як сучасних авторів, так і письменників попередніх століть. Тексти сучасної літератури відображають сучасні лінгвістичні тенденції, розмовні реєстри та соціокультурні реалії, тоді як класичні твори дозволяють працювати зі складними стилістичними структурами, історичними контекстами та літературними традиціями. Поєднання матеріалу різних періодів сприяє формуванню цілісного розуміння еволюції мови та стилю й збагачує перекладацький досвід студентів.

Висновки. Оволодіння французькою мовою як іноземною, зокрема в контексті підготовки майбутніх філологів, вимагає комплексного поєднання лінгвістичних, культурологічних та літературознавчих компонентів навчання. Художній текст висту-

пас одночасно засобом і об'єктом навчання, що дозволяє реалізувати багаторівневі цілі. Ефективне використання літературних текстів передбачає дотримання принципу прогресії, що дозволяє реалізувати підхід поступового ускладнення матеріалу, сприяючи ефективному розвитку франкомовної комунікативної компетентності студентів. Вибір текстів залежить не лише від рівня володіння мовою, а й від виду діяльності, яка буде здійснюватися на базі тексту. Опрацювання літературного матеріалу також стимулює розвиток творчого письма, що передбачає створення власних поетичних та прозових творів, адаптацію текстів, генерацію вторинних текстів, інтеграцію різних жанрів та використання літературних прийомів. Виконання завдань із залученням літературознавчого компоненту сприяє взаємопов'язаному розвитку різних видів мовленнєвої діяльності, формує вміння здобувачів аналізувати, асоціювати, порівнювати та інтерпретувати літературний матеріал рідною та французькою мовами. Технологія проєктного навчання, яка передбачає створення інтерактивних електронних підручників та художніх проєктів, надає здобувачам можливість поєднувати літературний аналіз із практичним впровадженням мовного матеріалу, стимулюючи їхню інтелектуальну допитливість та мотивацію до подальшого навчання.

Використання літературознавчого компонента в процесі навчання перекладу створює умови для всебічного формування перекладацької компетентності майбутнього філолога. Художня література слугує важливим дидактичним ресурсом для розвитку навичок аналізу та вмінь застосування лексичних, лексико-семантичних та граматичних перекладацьких трансформацій, а також ефективним засобом формування білінгвальної та екстралінгвістичної компетентностей як невід'ємних компонентів забезпечення високої якості перекладацької діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Калініна Л., Григор'єва Т. Філологічна підготовка майбутніх вчителів іноземної мови засобами іншомовного читання. *Молодь і ринок*. № 2 (234). 2025. С. 94–100. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.321980>
2. Тарнопольський О.Б., Кожушко С.П. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письмом англійською мовою. Вінниця: Нова книга. 2008. 288 с.
3. Тименко В.М. Формування літературознавчої компетентності у процесі навчання української літератури в 11 класі ліцею: теоретичний аспект. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2018 рік*. Педагогічна думка. м. Київ, 2018. С. 120–121.
4. Чернюк А. Інтерактивні стратегії фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей у контексті формування ключових компетентностей для навчання протягом життя. *Молодь і ринок*. № 3 (235). 2025. С. 159–163.

5. Annie Gupta. Le texte littéraire en tant qu'un outil didactique au service du FLE. *JETIR*. November 2023, Volume 10, Issue 11. P. 525–535.

6. Artuñedo Guillén Belén, Boudart Laurence. Du prétexte au texte : pour une réhabilitation du texte littéraire en classe de FLE. *La lingüística francesa en el nuevo milenio*: Universidad de Lleida, 8, 9 y 10 de noviembre de 2001. Figuerola Cabrol, Maria Carme (coord.) Solá, Pere (coord.) Parra Albá, Montserrat (coord.). Milenio. 2002. P. 51–60.

7. Aydmalp E. B. Le texte littéraire et l'interculturel en classe de fle- l'exploitation de celui qui n'avait jamais vu la mer de Le Clézio. *Humanitas*. № 8 (15). 2020. P. 37–51.

8. Baer B.J, Woods M. Teaching Literature in Translation. *Pedagogical Contexts and Reading Practices*. Routledge. 2022. 292 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003105220>

9. Donatienne Woerly. Discours et pratiques d'enseignement du FLE : état des lieux et perspectives. Chapitre 4. *Littérature dans l'enseignement du FLE. Sous la direction de Anne Godard. Langues et didactique*. 2015. Didier. P. 81–103.

10. Emmanuel Kayembe. L'exploitation du texte littéraire en classes débutantes de FLE. *Texte littéraire FLE*. Selected Proceedings of the 2015 and 2016 AATF Conventions. P. 121–137.

11. Fatah Abdelouhab. Textes littéraires et interculturalité en classe de FLE : enjeux et approches didactiques. *Multilinguales* [Online], 11. 2019, Online since 17 July 2019. DOI: <https://doi.org/10.4000/multilinguales.3860>

12. Leonardi L. Literature in and through Translation: Literary Translation as a Pedagogical Resource. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*. 2024. P. 93–102. DOI: [10.32996/ijllt.2024.7.3.11](https://doi.org/10.32996/ijllt.2024.7.3.11)

13. Renata Aiala de Mello. Réflexions sur le texte littéraire en classe de FLE. *Langue(s) & Parole : revista de filologia francesa y románica*. 2019. Vol. 4. Núm. 4. P. 161–172.

14. Renata Aiala, Renato de Mello. Le texte littéraire en classe de français langue étrangère (FLE). *Revista Letras Raras*. Vol. 4, Ano 4, Nº.1 2015. P. 9–19.

15. Sahila Guliyeva. Literary texts in the acquisition of English language in higher schools. *Молодь і ринок*. № 7–8 (227–228). 2024. С. 183–186. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.308818>

REFERENCES

1. Kalinina, L. & Grygorieva, T. (2025). Filolohichna pidhotovka maibutnix vchyteliv inozemnoi movy zasobamy inshomovnoho chytannia [Future foreign language teachers' philological training by means of foreign language reading]. *Youth & market*. No. 2 (234), pp. 94–100. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.321980> [in Ukrainian].
2. Tarnopolskyi, O.B. & Kozhushko, S.P. (2008). Metodyka navchannia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv pysma anhliiskoiu movoiu [Methodology for teaching English writing to university students]. Vinnytsia, 288 p. [in Ukrainian].
3. Tymenko, V.M. (2018). Formuvannia literaturoznavchoi kompetentnosti u protsesi navchannia ukrainskoi literatury v 11 klasi litseiu: teoretychnyi aspekt [Formation of literary competence in the process of teaching Ukrainian literature in the 11th grade of the lyceum: theoretical aspect]. *Annotated results of the research work of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Sciences of Ukraine for 2018*. Kyiv, pp. 120–121. [in Ukrainian].
4. Cherniuk, A. (2025). Interaktyvni stratehii fakhovoi pidhotovky studentiv filolohichnykh spetsialnostei u konteksti

formuvannia kluchovykh kompetentnosti dlia navchannia protiahom zhyttia [Interactive strategies for professional training of students of philological specialties in the context of forming key competencies for lifelong learning]. *Youth & market*. No. 3 (235), pp. 159–163. [in Ukrainian].

5. Annie Gupta (2023). Le texte littéraire en tant qu'un outil didactique au service du FLE. *JETIR*. Vol. 10, Issue 11, pp. 525–535. [in French].

6. Artuñedo Guillén Belén, Boudart Laurence (2002). Du prétexte au texte: pour une réhabilitation du texte littéraire en classe de FLE. *La lingüística francesa en el nuevo milenio*: Universidad de Lleida, 8, 9 y 10 de noviembre de 2001. Figuerola Cabrol, Maria Carme (coord.) Solá, Pere (coord.) Parra Albá, Montserrat (coord.). Milenio, pp. 51–60. [in French].

7. Aydnalp, E.B. (2020). Le texte littéraire et l'interculturel en classe de fle- l'exploitation de celui qui n'avait jamais vu la mer de Le Clézio. *Humanitas*. No. 8 (15), pp. 37–51 [in French].

8. Baer, B.J, Woods, M. (2022). Teaching Literature in Translation. *Pedagogical Contexts and Reading Practices*. Routledge. 292 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003105220> [in English].

9. Donatienne Woerly (2015). Discours et pratiques d'enseignement du FLE : état des lieux et perspectives. Chapitre 4. *Littérature dans l'enseignement du FLE. Sous la direction de Anne Godard. Langues et didactique*. Didier, pp. 81–103. [in French].

10. Emmanuel Kayembe. L'exploitation du texte littéraire en classes débutantes de FLE. *Texte littéraire FLE*. Selected Proceedings of the 2015 and 2016 AATF Conventions. pp. 121–137. [in French].

11. Fatah Abdelouhab. Textes littéraires et interculturalité en classe de FLE : enjeux et approches didactiques. *Multilinguales* [Online]. DOI: <https://doi.org/10.4000/multilinguales.3860> [in French].

12. Leonardi, L. (2024). Literature in and through Translation: Literary Translation as a Pedagogical Resource. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, pp. 93–102. DOI: 10.32996/ijllt.2024.7.3.11 [in English].

13. Renata Aiala de Mello (2019). Réflexions sur le texte littéraire en classe de FLE. *Langue(s) & Parole : revista de filología francesa y románica*. Vol. 4. Núm. 4, pp. 161–172. [in French].

14. Renata Aiala, Renato de Mello.(2015). Le texte littéraire en classe de français langue étrangère (FLE). *Revista Letras Raras*. Vol. 4, Ano 4, No.1, pp. 9–19. [in French].

15. Sahila Guliyeva (2024). Literary texts in the acquisition of English language in higher schools. *Youth & market*. No. 7–8 (227–228), pp. 183–186. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.308818> [in English].

Стаття надійшла до редакції: 20.02.2026

Прийнято до друку: 16.04.2026

Опубліковано: 04.05.2026

УДК 65.011:37.013

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.352397>

Михайло Медвідь, доктор економічних наук, професор,
заступник начальника інституту з навчально-методичної роботи
Київського інституту Національної гвардії України
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4506-8020>

Сергій Совінський, старший викладач кафедри тактики
факультету службово-бойової діяльності Національної гвардії України
Київського інституту Національної гвардії України
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4238-7589>

Юлія Медвідь, кандидат педагогічних наук, старший дослідник,
провідний науковий співробітник відділу організації наукової діяльності та інновацій
Київського інституту Національної гвардії України
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9520-787X>

ДОМІНУВАННЯ ПРОЦЕСНИХ КРИТЕРІЇВ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ВІДТВОРЮВАНОСТІ РЕЗУЛЬТАТІВ ПІДГОТОВКИ: ЕКСПЕРТНО-АНАЛІТИЧНИЙ ПІДХІД

У статті теоретично обґрунтовано та експертно перевірено домінування процесних критеріїв у системі прийняття рішень щодо організації підготовки як ключової умови забезпечення відтворюваності результатів навчання у вищих військових навчальних закладах. Встановлено, що процесні параметри – стандартизованість процедур, повнота методичного забезпечення, регулярність проміжного контролю, структурований зворотний зв'язок і процедурна дисципліна реалізації програм – мають прямий причинно-наслідковий зв'язок зі стабільністю досягнення цільових освітніх результатів і забезпечують їх повторюваність незалежно від індивідуальних відмінностей здобувачів. Експертне опитування 25 фахівців підтвердило системне домінування процесних критеріїв і високу керованість управлінськими рішеннями на їх основі. Показано, що відтворюваність результатів підготовки є функцією рівня структурованості процедур, регулярності зворотного зв'язку та керованості етапів навчання. Розкрито зв'язок процесної домінанти з андрагогічними принципами навчання дорослих, що підкреслює практичну значущість процесно-орієнтованих управлінських рішень у професійній та військовій освіті. Наукова новизна полягає у системному обґрунтуванні процесних критеріїв як системуютьворюючого чинника відтворюваності результатів та

ДОМІНУВАННЯ ПРОЦЕСНИХ КРИТЕРІЇВ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ВІДТВОРЮВАНОСТІ РЕЗУЛЬТАТІВ ПІДГОТОВКИ: ЕКСПЕРТНО-АНАЛІТИЧНИЙ ПІДХІД

інтеграції експертно-аналітичного підходу для оцінювання і управління якістю підготовки. Практичне значення визначається можливістю застосування результатів при розробленні моделей управління підготовкою та процедур внутрішнього контролю якості.

Ключові слова: процесні критерії; відтворюваність результатів; експертне оцінювання; керованість навчання; андрагогіка; професійна підготовка; військова освіта.

Літ. 24.

Mykhailo Medvid, Doctor of Economic Sciences, Professor,
Deputy Head of the Institute for Academic and Methodological Work,
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4506-8020>

Serhii Sovinskyi, Senior Lecturer of the Tactics Department,
Faculty of Service and Combat Activity of the National Guard of Ukraine,
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4238-7589>

Yuliia Medvid, Ph.D. (Pedagogy), Senior Researcher,
Leading Research Fellow of the Organization of
Scientific Activity and Innovation Department,
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9520-787X>

DOMINANCE OF PROCESS-ORIENTED CRITERIA IN ENSURING REPRODUCIBILITY OF TRAINING OUTCOMES: AN EXPERT-ANALYTICAL APPROACH

The article theoretically substantiates and empirically verifies the dominance of process-oriented criteria in decision-making systems for training organizations as a key factor in ensuring the reproducibility of learning outcomes in higher military educational institutions. It is established that process parameters – standardization of procedures, completeness of methodological support, regular interim control, structured feedback, and procedural discipline of program implementation – have a direct causal relationship with the stability of achieving target educational results and ensure their reproducibility regardless of individual differences among learners. An expert survey of 25 specialists confirmed the systemic dominance of process criteria and high manageability of decisions based on them. The reproducibility of training outcomes is shown to be a function of the level of procedural structuring, feedback regularity, and stage management. The link between process dominance and andragogical principles of adult learning is revealed, emphasizing the practical significance of process-oriented management decisions in professional and military education. Scientific novelty lies in the systematic substantiation of process criteria as a system-forming factor of outcome reproducibility and the integration of an expert-analytical approach for assessment and quality management of training. Practical relevance is in the possibility of applying the results in developing training management models and internal quality control procedures.

Keywords: process criteria; reproducibility of outcomes; expert evaluation; learning manageability; andragogy; professional training; military education.

Постановка проблеми. Сучасні системи професійної підготовки у військовій та безпековій сфері функціонують в умовах високої мінливості середовища, зростання складності завдань, підвищених вимог до обґрунтованості управлінських рішень і відповідальності за їх наслідки. За таких умов традиційна модель оцінювання ефективності підготовки, що переважно орієнтується на досягнення кінцевого результату або цільового показника готовності, виявляється недостатньою для забезпечення стабільності, відтворюваності та масштабованості освітніх і тренувальних результатів.

Практика організації підготовки свідчить, що однакові цільові результати можуть досягатися різними шляхами – як через системно побудований, методично керований процес, так і за рахунок ситуативних чинників, індивідуальної майстерності виконавців або сприятливих обставин. У другому випадку досягнутий результат не гарантує повто-

рюваності та не забезпечує перенесення досвіду на інші групи, програми чи умови реалізації підготовки. Це актуалізує потребу зміцнення аналітичного акценту з виключно результативних показників на процесні критерії, які характеризують структурованість, керованість, відтворюваність і педагогічну обґрунтованість підготовки.

У науковому вимірі проблема пов'язана з розвитком процесоорієнтованих підходів у педагогіці професійної освіти, теорії навчання дорослих та освітньому менеджменті якості. У практичному вимірі – з необхідністю підвищення надійності систем підготовки, забезпечення прозорості прийняття рішень щодо її організації, а також створення умов для відтворюваного формування компетентностей у різних контингентах слухачів [16]. Особливої значущості це набуває у програмах підготовки, що реалізуються в ризикочувливих сферах діяльності, де помилки підготовки мають високі операційні наслідки.

Додатковим чинником актуалізації проблеми є розширення використання симуляційних, моделювальних і сценарних технологій навчання, які технологічно підсилюють саме процесну складову підготовки: поетапність дій, процедури прийняття рішень, повторюваність навчальних ситуацій, керований аналіз помилок і варіантів рішень. Це створює підстави для науково обгрунтованого розгляду процесних критеріїв не як допоміжних, а як системоутворювальних чинників забезпечення відтворюваності результатів підготовки.

Таким чином, виникає науково-практичне завдання обгрунтування ролі та умов домінування процесних критеріїв у прийнятті рішень щодо організації підготовки, визначення їх впливу на відтворюваність результатів і розроблення експертно-аналітичних підходів до їх оцінювання та впровадження в системах професійної освіти.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема забезпечення відтворюваності результатів підготовки та обгрунтованості рішень щодо її організації розглядається в сучасних дослідженнях на перетині педагогіки професійної освіти, теорії прийняття рішень, освітнього менеджменту та моделей процесного управління. Найвні публікації формують багатокомпонентне підґрунтя для аналізу процесних критеріїв підготовки, однак здебільшого висвітлюють окремі аспекти проблеми – управлінський, технологічний, компетентнісний або психологічний.

У зарубіжних дослідженнях процесна складова прийняття рішень розглядається як ключовий фактор підвищення їх узгодженості та обгрунтованості. С. Атвал та співавтори аналізують процедури пріоритизації програм і доводять значення формалізованих процесів відбору та оцінювання для підвищення відтворюваності управлінських рішень у складних системах [1]. Ф. Розін та співавтори показують, що використання цифрових технологій і аналітичних інструментів Індустрії 4.0 підсилює саме процесну прозорість і структурованість рішень [2]. Р. Рутка та співавтори встановлюють зв'язок між процедурно організованою участю членів команди у виробленні рішень та підвищенням їх якості [3]. Хоча ці праці не зосереджені безпосередньо на педагогічній підготовці, вони формують методологічну основу розуміння процесних чинників якості рішень.

Теоретико-методологічні аспекти прийняття рішень в умовах невизначеності розкрито у працях В. Артемова та І. Сингаївської, де підкреслюється роль структурованих процедур, багатокритеріального аналізу та поетапності дій [4], а також у психологічному вимірі – у роботі І. Петровської, яка систематизує психологічні концепції процесу прийняття рішень [19]. Інструментальні методи аналізу процесів рішень відображені у дослідженні Д. Козирецької щодо мережевого аналізу [10].

Значний масив публікацій стосується компетентнісного підходу як методологічної основи побудови та оцінювання освітнього процесу. Компетентнісні засади реформування та розвитку освіти обгрунтовані у роботах О. Богданович [6], С. Загороднього та Н. Іванічкіної [9], О. Язловецької [24]. У цих дослідженнях результат підготовки розглядається через сформованість компетентностей, однак процесні критерії їх досягнення аналізуються переважно опосередковано.

Практико-орієнтовані та процедурні аспекти підготовки розкриті у педагогічних дослідженнях методів і технологій навчання. Н. Безлюдна та Н. Дудник показують значення кейс-методу як поетапної процедури формування професійно-етичних рішень [5]. С. Кучер обгрунтовує методичне забезпечення проєктування інформаційного освітнього середовища як процесно структуровану діяльність майбутніх педагогів [14]. Д. Пузіков розглядає науково-методичне забезпечення підготовки педагогів до прогнозування і проєктування освітніх програм, підкреслюючи значення процедурної логіки підготовки [20]. Н. Опушко визначає практико-орієнтоване навчання як поетапно організований компонент дуальної освіти [18].

Окремий блок становлять дослідження процесів моделювання та формалізації прийняття рішень в управлінських і технічних системах. В. Григорків і М. Григорків пропонують загальний підхід до моделювання задач прийняття рішень у складних процесах управління [7]. О. Мулеса та співавтори розробляють моделі прийняття управлінських рішень з організації освітнього процесу в умовах невизначеності [17]. У прикладному військово-технічному контексті процесну формалізацію рішень розглянуто у працях Н. Королук та співавторів [12] і Т. Шмельової та співавторів [23], де показано значення алгоритмізації та детермінованого моделювання процедур.

Суттєве значення для обгрунтування експертно-аналітичного підходу мають праці з експертного оцінювання. Методичні та прикладні аспекти експертних процедур висвітлено у дослідженнях В. Драгунової [8], В. Корнещука [11], Д. Куценка [13], а також у військово-психологічному контексті – у роботі В. Стасюка та співавторів щодо експертного оцінювання готовності військовослужбовців [22].

Безпосередньо у сфері військової освіти та підготовки процесні й інноваційні аспекти організації навчання розглянуто у дослідженні А. Лойшина та співавторів, де висвітлено інноваційні освітні процеси та взаємодію з програмами підвищення якості військової освіти [15]. Формування управлінської компетентності офіцерів на основі поетапно організованої підготовки досліджено А. Савченком [21].

Проведений аналіз свідчить, що у наукових публікаціях достатньо широко представлені: теорії

прийняття рішень, компетентнісний підхід, моделі та методи експертного оцінювання, процесні та технологічні аспекти організації підготовки. Водночас недостатньо розробленими залишаються питання системного обґрунтування домінування процесних критеріїв саме у прийнятті рішень щодо організації підготовки, їх прямого зв'язку з відтворюваністю результатів, а також інтеграції педагогічних, експертних і аналітичних процедур в єдиній моделі оцінювання та проєктування підготовки. Потребує подальшого дослідження узгоджена експертно-аналітична рамка, що дозволяє формалізувати процесні критерії та використовувати їх як основу управлінських і педагогічних рішень у системах професійної та військової освіти.

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування та експертно-аналітична перевірка домінування процесних критеріїв у системі прийняття рішень щодо організації та здійснення підготовки як визначального чинника забезпечення відтворюваності результатів навчання. Для досягнення поставленої мети передбачено: уточнити зміст процесних критеріїв у контексті управління якістю підготовки; проаналізувати співвідношення процесних і результативних критеріїв у моделях оцінювання освітньої діяльності; узагальнити підходи до забезпечення відтворюваності результатів підготовки; провести експертне опитування представників системи забезпечення якості вищих військових навчальних закладів; на основі експертних оцінок визначити умови та межі доцільності пріоритету процесно-орієнтованих рішень у практиці управління підготовкою.

Виклад основного матеріалу. У межах дослідження вихідним положенням є трактування системи підготовки як керованої педагогічної системи з прогнозованими параметрами результату, де ключовою вимогою виступає відтворюваність – тобто здатність до стабільного досягнення цільових освітніх результатів за повторюваних організаційно-методичних умов. Відтворюваність у цьому контексті розглядається не як механічне повторення результату, а як статистично стійка досяжність заданого рівня сформованості компетентностей.

Традиційно в оцінюванні якості підготовки домінують результативні показники (успішність, підсумкові оцінки, показники атестації, сертифікації, зовнішнього контролю). Проте результативні критерії мають обмежену управлінську придатність, оскільки є постфактум-індикаторами і не забезпечують своєчасної корекції освітнього процесу.

Процесні критерії, на відміну від результативних, характеризують:

- структурованість освітнього процесу;
- відповідність процедур підготовки встановленим стандартам;
- керованість етапів навчання;

- повноту реалізації навчально-методичного забезпечення;

- стабільність педагогічних технологій;
- наявність процедур внутрішнього контролю якості.

Саме процесні параметри мають безпосередній причинно-наслідковий зв'язок із досяжністю та повторюваністю результатів, що і обґрунтовує доцільність аналізу їх домінування у прийнятті рішень щодо підготовки.

Для перевірки гіпотези про домінування процесних критеріїв у забезпеченні відтворюваності результатів підготовки застосовано метод експертного оцінювання у поєднанні з аналітичним узагальненням.

Метод обрано з огляду на те, що:

- предмет оцінювання має багатофакторний і міждисциплінарний характер;
- значна частина параметрів не піддається прямому вимірюванню;
- управлінські рішення у сфері підготовки спираються на професійні судження фахівців;
- необхідна інтеграція досвіду практиків системи забезпечення якості освіти.

До складу експертної групи залучено 25 фахівців з вищих військових навчальних закладів, професійно залучених до процесів забезпечення якості освіти: заступники керівників закладів з навчальної роботи; керівники та працівники підрозділів внутрішнього забезпечення якості освіти; гаранті освітніх програм.

Критерії відбору експертів:

- не менше 5 років управлінського або методичного досвіду;
- безпосередня участь у процедурах забезпечення якості;
- досвід акредитаційних або аудиторських процедур;
- участь у розробленні та реалізації освітніх програм.

Такий склад забезпечує компетентність, різнопозиційність та прикладну релевантність експертних суджень.

Експертне опитування здійснювалось у структурованій формі. Експертам було запропоновано:

- 1) оцінити вплив різних груп критеріїв на відтворюваність результатів підготовки;
- 2) визначити пріоритетність процесних та результативних показників у прийнятті управлінських рішень;
- 3) оцінити доцільність процесно-орієнтованих управлінських рішень у типових ситуаціях.

Отримані експертні оцінки підтвердили системне домінування процесних критеріїв у забезпеченні відтворюваності результатів підготовки.

Найвищі оцінки серед процесних параметрів отримали:

- стандартизованість процедур підготовки;

ДОМІНУВАННЯ ПРОЦЕСНИХ КРИТЕРІЇВ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ВІДТВОРЮВАНOSTІ РЕЗУЛЬТАТІВ ПІДГОТОВКИ: ЕКСПЕРТНО-АНАЛІТИЧНИЙ ПІДХІД

- повнота методичного забезпечення;
- регулярність проміжного контролю;
- структурована зворотна оцінка результатів навчання;
- процедурна дисципліна реалізації програм.

Отримані результати дозволяють обґрунтувати такі наукові положення.

1. Процесні критерії мають прогностичну силу. На відміну від результативних показників, вони дозволяють прогнозувати досяжність результату до завершення циклу підготовки.

2. Процесні параметри мають вищу керованість. Експерти вказали, що управлінські рішення можуть безпосередньо змінювати процесні характеристики, тоді як результативні – лише опосередковано.

3. Відтворюваність прямо залежить від процедурної стабільності. Стійкі результати досягаються не за рахунок разових управлінських рішень, а через відтворювані процесні моделі.

4. Процесна домінанта особливо критична у військовій освіті. Через високі вимоги до надійності підготовки, ризик-орієнтований характер діяльності та нормативну регламентованість.

Встановлена процесна домінанта у забезпеченні відтворюваності результатів підготовки має безпосередній зв'язок з положеннями андрагогіки як теорії та практики навчання дорослих. Система підготовки у вищих військових навчальних закладах орієнтована переважно на дорослих здобувачів освіти, які характеризуються сформованим професійним досвідом, високим рівнем внутрішньої мотивації, потребою у практичній релевантності навчання та критичному ставленні до організації освітнього процесу. За таких умов результат навчання визначається не лише змістом, а насамперед якістю організації та керованістю навчальної діяльності.

З позицій андрагогічного підходу ключового значення набувають: прозорість процедур навчання, логіка побудови освітніх дій, передбачуваність вимог, регулярний зворотний зв'язок, включеність здобувача у процес оцінювання та корекції результатів. Саме ці характеристики належать до процесних критеріїв і були визначені експертами як такі, що мають найбільший вплив на відтворюваність результатів підготовки.

Експертні оцінки показали, що для дорослих здобувачів освіти варіативність викладацьких підходів та неформалізованість процедур знижують стабільність результатів навіть за високого змістового наповнення програм. Натомість структуровані процесні моделі з чітко визначеними етапами, критеріями та процедурами контролю забезпечують більш однорідні та повторювані результати у різних навчальних групах і часових циклах підготовки.

Аналітичне узагальнення результатів експертного оцінювання дозволило виявити таку закономірність: зі зростанням рівня процесної структурова-

ності та процедурної визначеності підготовки підвищується відтворюваність освітніх результатів незалежно від індивідуальних відмінностей контингенту здобувачів. При цьому вплив змістових і ресурсних факторів зберігається, але набуває опосередкованого характеру – через якість їх процесної реалізації.

У формалізованому вигляді виявлена залежність може бути подана так: відтворюваність результатів підготовки є функцією рівня стандартизації процедур, регулярності зворотного зв'язку та керованості етапів навчання. Зниження хоча б одного з цих процесних параметрів призводить до зростання розсіювання результатів навіть за незмінних програмних вимог.

З андрагогічної точки зору це пояснюється тим, що дорослий здобувач навчається ефективніше у середовищі процедурної визначеності та операційної прозорості, де він розуміє логіку навчальних дій, критерії оцінювання та механізми корекції. Відтак процесно-орієнтовані управлінські рішення не лише підвищують керованість системи підготовки, але й узгоджуються з психологічними та мотиваційними механізмами навчання дорослих.

Таким чином, отримані результати дозволяють обґрунтувати науково-практичне положення про те, що у системах підготовки дорослих, зокрема у військовій освіті, процесні критерії виконують не допоміжну, а системоутворюючу функцію у забезпеченні стабільно відтворюваних результатів навчання, що має бути враховано при розробленні моделей управління якістю та прийнятті рішень щодо організації підготовки.

Висновки. У статті теоретично обґрунтовано та експертно підтверджено доцільність пріоритетного врахування процесних критеріїв у прийнятті управлінських рішень щодо організації підготовки як ключової умови забезпечення відтворюваності освітніх результатів. Вихідне трактування системи підготовки як керованої педагогічної системи з прогнозованими параметрами результату дозволило змістовно розмежувати результативні та процесні критерії оцінювання якості й визначити їх різну управлінську функціональність.

За результатами дослідження встановлено, що результативні показники мають переважно констатувальний (постфактумний) характер і обмежену придатність для оперативної корекції підготовки, тоді як процесні критерії виконують прогностичну та регулятивну функцію. Саме процесні параметри – стандартизованість процедур, повнота методичного забезпечення, регулярність проміжного контролю, структурований зворотний зв'язок і процедурна дисципліна реалізації програм – мають прямий причинно-наслідковий зв'язок зі стабільністю досягнення запланованих результатів.

На основі структурованого експертного оціню-

вання із залученням 25 фахівців системи забезпечення якості вищих військових навчальних закладів підтверджено системне домінування процесних критеріїв у забезпеченні відтворюваності результатів підготовки та виявлено їх вищу керованість порівняно з результативними індикаторами. Методично обґрунтовано коректність застосування експертного методу для багатофакторних педагогічно-управлінських об'єктів, параметри яких не піддаються прямому вимірюванню.

Встановлено закономірний зв'язок між рівнем процесної структурованості підготовки та відтворюваністю освітніх результатів: зі зростанням процедурної визначеності, регламентованості етапів навчання та регулярності зворотного зв'язку зменшується варіативність підсумкових результатів і підвищується їх статистична стійкість. Показано, що ця залежність має додаткове пояснення з позицій андрагогіки: для дорослих здобувачів освіти процедурна прозорість, передбачуваність вимог і керованість навчального процесу виступають чинниками стабілізації результатів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що:

- вперше обґрунтовано домінування процесних критеріїв як системоутворюючого чинника забезпечення відтворюваності результатів підготовки у процесі прийняття управлінських рішень у сфері освітньої діяльності;

- встановлено та описано закономірність залежності відтворюваності результатів підготовки від рівня процесної структурованості, процедурної стандартизації та керованості етапів навчання;

- удосконалено підхід до застосування експертного оцінювання для аналізу процесно-результативних критеріїв у системах забезпечення якості підготовки з урахуванням управлінського та методичного досвіду експертів;

- дістало подальший розвиток процесно-орієнтоване трактування управління якістю підготовки з урахуванням андрагогічних характеристик контингенту здобувачів.

Практичне значення результатів полягає у можливості використання обґрунтованих процесних критеріїв як пріоритетних індикаторів при розробленні систем внутрішнього забезпечення якості освіти, прийнятті рішень щодо організації підготовки та побудові процедур моніторингу у вищих військових навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Atwal S., Schmider J., Buchberger B., Boshnakova A., Cook R., White A., El Bcheraoui C. Prioritisation processes for programme implementation and evaluation in public health: A scoping review. *Frontiers in Public Health*. 2023. № 11. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1106163>.
2. Rosin F., Forget P., Lamouri S., Pellerin R. Enhancing the Decision-Making Process through Industry 4.0 Tech-

nologies. *Sustainability*. 2022. № 14(1). 461. DOI: <https://doi.org/10.3390/su14010461>.

3. Rutka R., Wróbel P., Wycinka E. Team members' direct participation in decision-making processes and the quality of decisions. *Journal of Management and Business Research*, 2023. № 19 (3). С. 169–201. DOI: <https://doi.org/10.7341/20231935>.

4. Артемов В.Ю., Сингаївська І.В. Особливості процесів прийняття рішень в умовах невизначеності. *Вчені записки університету "КРОК". Серія: Економіка*. 2022. № 1. С. 149–163. DOI: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-65-149-163>.

5. Безлюдна Н.В., Дудник Н.В. Використання кейс-стаді в процесі формування професійно-етичної компетентності майбутніх менеджерів освіти під час прийняття управлінських рішень. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2022. № 2. С. 106–114. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/15646>

6. Богданович О.І. Компетентнісний підхід в управлінні як основа забезпечення ефективності освітнього процесу. *Педагогічний пошук*. 2023. № 3. С. 41–45. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedp_2023_3_12.

7. Григорків В., Григорків М. Загальний підхід до моделювання задачі прийняття рішень у процесах управління сталим розвитком. *Вісник Чернівецького торговельно-економічного інституту. Економічні науки*. 2024. № 2. С. 181–194. DOI: <http://doi.org/10.34025/2310-8185-2024-2.94.12>

8. Драгунова В. Експертне оцінювання системи проектування консалтингової діяльності в закладі вищої освіти в умовах невизначеності. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. № 13(2). С. 30–35.

9. Загородній С.П., Іванічкіна Н.П. Компетентнісний підхід у процесі неперервної освіти педагогів в умовах європейської інтеграції України. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. Спец. вип. (1). С. 88–93. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.1.17>.

10. Козирецька Д.Ю. Мережевий аналіз як інструмент дослідження процесу прийняття політичних рішень. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2024. № 51. С. 238–242. DOI: <https://doi.org/10.32782/apfs.v051.2024.38>.

11. Корнєшук В.В. Експертне оцінювання професійних компетентностей соціального менеджера щодо мотивації персоналу. *Психологія та соціальна робота*. 2024. № 1. С. 151–160. DOI: <https://doi.org/10.32782/2707-0409.2024.1.14>.

12. Королюк Н.О., Чекунова О.М., Черній О.П., Тютюнник Є.В., Савченко В.В. Сучасний підхід щодо автоматизації процесів прийняття рішень по управлінню винищувальною авіацією за допомогою використання системи цільових установок. *Наука і техніка Повітряних Сил Збройних Сил України*. 2022. № 1. С. 79–84. DOI: <https://doi.org/10.30748/nitps.2022.46.11>.

13. Куценко Д.М. Експертна оцінка у процесі діагностики рівня економічної безпеки підприємств із метою прийняття управлінських рішень. *Науковий вісник Полтавського університету економіки і торгівлі. Серія: Економічні науки*. 2021. № 2(1). С. 7–11. DOI: <https://doi.org/10.37734/2409-6873-2021-2-1>.

14. Кучер С.Л. Методичне забезпечення навчання майбутніх педагогів проектування інформаційного освіт-

ного середовища у процесі професійної підготовки. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2022. № 2. С. 50–59. DOI: 10.3234/2/2522-4115-2022-2-24-5

15. Лойшин А., Серебрянська І., Пунда Ю., Музиченко Д., Серебрянський А. Підготовка військовослужбовців в умовах війни: взаємодія з програмою НАТО “Defense Education Enhancement Program”, інноваційні освітні процеси та виклики. *Military Science*. 2024. № 2(4). С. 159–170. DOI: 10.62524/msj.2024.2.4.14

16. Медвідь М., Красовський П., Кгіторов М., Совінський С., Круглов С., Зінченко С. Підвищення рівня сформованості інтегральної компетентності курсантів та слухачів Київського інституту Національної гвардії України з використанням симуляційних технологій. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 3. С. 117–127. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-3-117-127>.

17. Мулеса О., Миронюк І., Гече Ф., Горват П., Імре Ю. Моделі прийняття управлінських рішень з організації освітнього процесу в умовах високого рівня невизначеності. *Ukrainian Journal of Information Technology*. 2022. № 4(2). С. 74–79. DOI: <https://doi.org/10.23939/ujit2022.02.074>.

18. Опущко Н. Practice-Oriented Learning as an Important Component of the Dual Form of Education. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*. 2024. № 70. С. 240–252. DOI: 10.31652/2412-1142-2023-70-240-252.

19. Петровська І. Психологічні концепції процесу прийняття рішень. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*. 2021. № 9. С. 196–201. DOI: <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.25>.

20. Пузіков Д. Науково-методичне забезпечення підготовки педагогічних працівників до прогнозування і проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею. *Проблеми сучасного підручника*. 2023. № 30. С. 149–158.

21. Савченко А. Організація та результати дослідницько-експериментальної роботи сформованості управлінської компетентності офіцерів тактичного рівня у процесі професійної підготовки. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. № 68(2). С. 232–238. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/68-2-34>.

22. Стасюк В.В., Кішук Л.А., Панасюк В.С. Експертне оцінювання структурних компонентів психологічної готовності військовослужбовців Збройних Сил України до наступальних дій. *Вісник Національного університету оборони України*. 2025. № 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2025_2_21.

23. Шмельова Т.Ф., Сікірда Ю.В., Сироїжка І.О. Детерміноване моделювання сумісного прийняття рішень в процесі передпольотної підготовки повітряних суден. *Випробування та сертифікація*. 2025. № 3. С. 95–107. DOI: <https://doi.org/10.37701/ts.09.2025.12>.

24. Язловецька О.В. Компетентнісний підхід як основа реформування освітнього процесу. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2022. № 206. С. 247–253. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-206-247-253>.

REFERENCES

1. Atwal, S., Schmider, J., Buchberger, B., Boshnakova, A., Cook, R., White, A., El Bcheraoui C. (2023). Prioritisation processes for programme implementation and evaluation in public health: A scoping review. *Frontiers in Public Health*. No. 11. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1106163> [in English].

2. Rosin, F., Forget, P., Lamouri, S. & Pellerin, R. (2022). Enhancing the Decision-Making Process through Industry 4.0 Technologies. *Sustainability*. No. 14(1), 461. DOI: <https://doi.org/10.3390/su14010461>. [in English].

3. Rutka, R., Wróbel, P. & Wycinka, E. (2023). Team members' direct participation in decision-making processes and the quality of decisions. *Journal of Management and Business Research*. No. 19 (3). pp. 169–201. DOI: <https://doi.org/10.7341/20231935> [in English].

4. Artemov, V.Yu. & Singayivska, I.V. (2022). Osoblyvosti protsesiv pryiniattia rishen v umovakh neviznachnosti [Features of decision-making processes under uncertainty]. *Academic notes of the University “KROK”. Series: Economics*. No. 1. pp. 149–163. DOI: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-65-149-163>. [in Ukrainian].

5. Bezliudna, N. & Dudnyk, N. (2022). Vykorystannia keis-stadi v protsesi formuvannia profesiino-etychnoi kompetentnosti maibutnikh menedzheriv osvity pid chas pryiniattia upravlynskykh rishen [Use of case-study in formation of professional-ethical competence of future education managers in decision-making]. *Collection of scientific papers of Uman State Pedagogical University*. No. 2. pp. 106–114. DOI: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/15646>. [in Ukrainian].

6. Bohdanovych, O.I. (2023). Kompetentnisnyi pidkhid v upravlinni yak osnova zabezpechennia efektyvnosti osvitnoho protsesu [Competence-based approach in management as a basis for ensuring educational process efficiency]. *Pedagogical search*. No. 3. pp. 41–45. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedp_2023_3_12. [in Ukrainian].

7. Hryhorkiv, V. & Hryhorkiv, M. (2024). Zahalnyi pidkhid do modeliuvannia zadachi pryiniattia rishen u protsesakh upravlinnia stalym rozvytkom [General approach to modeling the decision-making task in sustainable development management processes]. *Bulletin of the Chernivtsi Trade and Economic Institute. Economic Sciences*. No. 2. pp. 181–194. DOI: <http://doi.org/10.34025/2310-8185-2024-2.94.12>. [in Ukrainian].

8. Drahunova, V. (2025). Ekspertne otsiniuvannia systemy proiektuvannia konsaltnyhovoi diialnosti v zakladi vyshchoi osvity v umovakh neviznachnosti [Expert evaluation of consulting activity design system in higher education institution under uncertainty]. *Education. Innovation. Practice*. No. 13(2). pp. 30–35. [in Ukrainian].

9. Zahorodnii, S.P. & Ivanichkina, N.P. (2022). Kompetentnisnyi pidkhid u protsesi nepererвної osvity pedahohiv v umovakh yevropeiskoi intehratsii Ukrainy [Competence-based approach in continuous education of teachers in conditions of European integration of Ukraine]. *Scientific Journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov. Series 5: Pedagogical Sciences: Realities and Prospects*. Special vol. (1). pp. 88–93. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.1.17>. [in Ukrainian].

10. Koziretska, D.Yu. (2024). Merezhevyi analiz yak instrument doslidzhennia protsesu pryiniattia politychnykh rishen [Network analysis as a tool for political decision-

making process research]. *Current problems of philosophy and sociology*. No. 51. pp. 238–242. DOI: <https://doi.org/10.32782/apfs.v051.2024.38>. [in Ukrainian].

11. Korneshchuk, V.V. (2024). Ekspertne otsiniuvannya profesiinykh kompetentnosti sotsialnoho menedzhera shchodo motyvatsii personalu [Expert evaluation of professional competencies of social manager regarding staff motivation]. *Psychology and social work*. No. 1. pp. 151–160. DOI: <https://doi.org/10.32782/2707-0409.2024.1.14>. [in Ukrainian].

12. Koroliuk, N.O., Chekunova, O.M., Chernii, O.P., Tiutunnyk, Ye.V. & Savchenko V.V. (2022). Suchasnyi pidkhid shchodo avtomatyzatsii protsesiv pryiniattia rishen po upravlinniu vynyschervalnoiu aviatsieiu za dopomohoiu systemy tsilovykh ustanovok [Modern approach to automation of decision-making processes in fighter aviation management using target systems]. *Science and technology of the Air Force of the Armed Forces of Ukraine*. No. 1. pp. 79–84. DOI: <https://doi.org/10.30748/nitps.2022.46.11>. [in Ukrainian].

13. Kutsenko, D.M. (2021). Ekspertna otsinka u protsesi diahnostyky rivnia ekonomichnoi bezpeky pidpriemstv iz metoiu pryiniattia upravlinskykh rishen [Expert assessment in enterprise economic security diagnostics for management decision-making]. *Scientific Bulletin of the Poltava University of Economics and Trade. Series: Economic Sciences*. No. 2(1). pp. 7–11. DOI: <https://doi.org/10.37734/2409-6873-2021-2-1>. [in Ukrainian].

14. Kucher, S.L. (2022). Metodychne zabezpechennia navchannia maibutnikh pedahohiv proiektuvannia informatsiinoho osvithnoho seredovyscha u protsesi profesiinoi pidhotovky [Methodological support of future teachers' training in information educational environment design]. *Bulletin of the Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology*. No. 2. pp. 50–59. DOI: [10.32342/2522-4115-2022-2-24-5](https://doi.org/10.32342/2522-4115-2022-2-24-5). [in Ukrainian].

15. Loishyn, A., Serebrianska, I., Punda, Yu., Muzychenko, D. & Serebrianskyi, A. (2024). Pidhotovka viiskovoslužhbovtiv v umovakh viiny: vzaemodiia z prohramoiu NATO "Defence Education Enhancement Program", innovatsiini osvithni protsesy ta vyklyky [Training of military personnel during war: interaction with NATO "Defence Education Enhancement Program", innovative educational processes and challenges]. *Military Science*. No. 2(4). pp. 159–170. DOI: [10.62524/msj.2024.2.4.14](https://doi.org/10.62524/msj.2024.2.4.14). [in Ukrainian].

16. Medvid, M., Krasovskiy, P., Ktitorov, M., Sovinskyi, S., Kruhlov, S. & Zinchenko, S. (2025). Pidvyschennia rivnia sformovanosti integralnoi kompetentnosti kursantiv ta slukhachiv Kyivskogo instytutu Natsionalnoi hvardii Ukrainy z vykorystanniam simulatsiinykh tekhnolohii [Enhancing the level of formation of integral competence of cadets and students of the Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine using simulation technologies]. *Bulletin of the Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University. Series: Pedagogical Sciences*. No. 3. pp. 117–127. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-3-117-127>. [in Ukrainian].

17. Mulesa, O., Myroniuk, I., Heche, F., Horvat, P. & Imre, Yu. (2022). Modeli pryiniattia upravlinskykh rishen z orhanizatsii osvithnoho protsesu v umovakh vysokogo rivnia neviznachenosti [Models of management decision-making in organizing educational process under high uncertainty].

Ukrainian Journal of Information Technology. No. 4(2). pp. 74–79. DOI: <https://doi.org/10.23939/ujit2022.02.074>. [in Ukrainian].

18. Opushko, N. (2024). Praktyko-orientovane navchannia yak vazhlyvyi komponent dualnoi formy zdobuttia osvity [Practice-Oriented Learning as an Important Component of the Dual Form of Education]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*. No. 70. pp. 240–252. DOI: [10.31652/2412-1142-2023-70-240-252](https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-70-240-252). [in Ukrainian].

19. Petrovska I. (2021). Psykholohichni kontseptsii protsesu pryiniattia rishen [Psychological concepts of decision-making process]. *Bulletin of Lviv University. Series: Psychological Sciences*. 2021. No. 9. pp. 196–201. DOI: <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.25>. [in Ukrainian].

20. Puzikov, D. (2023). Naukovo-metodychne zabezpechennia pidhotovky pedahohichnykh pratsivnykiv do prohnozuvannia i proiektuvannia variatyvnoho skladnyka osvithnoi prohramy himnazii/tseiu [Scientific-methodical support for teachers' training in forecasting and designing variant components of gymnasium/lyceum educational programs]. *Problems of the modern textbook*. No. 30. pp. 149–158. [in Ukrainian].

21. Savchenko, A. (2023). Orhanizatsiia ta rezultaty doslidnytsko-eksperymentalnoi roboty sformovanosti upravlinskoi kompetentnosti ofitseriv taktychnoho rivnia u protsesi profesiinoi pidhotovky [Organization and results of research-experimental work on formation of tactical-level officers' management competence]. *Current issues in the humanities*. No. 68(2). pp. 232–238. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/68-2-34>. [in Ukrainian].

22. Stasiuk, V.V., Kishchuk, L.A. & Panasiuk, V.S. (2025). Ekspertne otsiniuvannya strukturalnykh komponentiv psykholohichnoi hotovnosti viiskovoslužhbovtiv Zbroinykh Syl Ukrainy do nastupalnykh dii [Expert evaluation of structural components of psychological readiness of Armed Forces personnel for offensive actions]. *Bulletin of the National Defense University of Ukraine*. No. 2. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2025_2_21. [in Ukrainian].

23. Shmelova T.F., Sikirda Yu.V., Syroizhka I.O. (2025). Determinovane modeliuвання sumisnoho pryiniattia rishen v protsesi peredpilotnoi pidhotovky povitrianykh suden [Deterministic modeling of joint decision-making in pre-flight aircraft preparation]. *Testing and certification*. No. 3. pp. 95–107. DOI: <https://doi.org/10.37701/ts.09.2025.12>. [in Ukrainian].

24. Yazlovetska, O.V. (2022). Kompetentnisnyi pidkhid yak osnova reformuvannia osvithnoho protsesu [Competence-based approach as a basis for educational process reform]. *Scientific notes of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*. No. 206. pp. 247–253. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-206-247-253>. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 17.02.2026

Прийнято до друку: 16.04.2026

Опубліковано: 04.05.2026



УДК 378.015.3:159.955]:745/749.071.1

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.352658>

Анатолій Бровченко, кандидат педагогічних наук,
професор кафедри декоративного мистецтва і реставрації
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8772-0999>

Алла Руденченко, доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри декоративного мистецтва і реставрації
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9354-8216>

Олег Резніков, викладач кафедри декоративного
мистецтва і реставрації
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4677-1068>

РОЗВИТОК ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИКІВ ДЕКОРАТИВНО-ВЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА

У статті розкривається сутність художньо-образного мислення та значення його розвитку для майбутніх художників декоративно-вжиткового мистецтва. Розкриваються, ключові фактори, котрі, на думку авторів, здійснюють найсуттєвіший вплив на розвиток їх художньо-образного мислення. До яких віднесено функціональну асиметрію півкуль головного мозку та набуті в процесі життєдіяльності стійкі патерни (шаблони) мислення. В ній подаються ефективні засоби розвитку художньо-образного мислення, враховуючи особливості їх впливу та основні педагогічні підходи по його розвитку.

Ключові слова: художньо-образне мислення; асиметрія півкуль головного мозку; патерни мислення; педагогічні підходи; креативні завдання.

Літ. 6.

Anatoly Brovchenko, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Decorative Arts and Restoration Department,
Kyiv Borys Hrinchenko Metropolitan University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8772-0999>

Alla Rudenchenko, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Head of the Decorative Art and Restoration Department,
Kyiv Borys Hrinchenko Metropolitan University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9354-8216>

Oleh Reznikov, Lecturer of the Decorative Arts and
Restoration Department,
Kyiv Borys Hrinchenko Metropolitan University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4677-1068>

DEVELOPMENT OF ARTISTIC-FIGURED THINKING IN FUTURE ARTISTS OF DECORATIVE AND APPLIED ARTS

The article reveals the essence of artistic imaginative thinking and its significance for the development of artistic imaginative thinking in future artists of decorative and applied arts. It highlights the key factors which, in the authors' opinion, significantly influence artistic imaginative thinking. These include the functional asymmetry of the cerebral hemispheres and stable thinking patterns acquired in the course of an individual's life. It is noted that imaginative thinking is inherent to a person from birth and is especially characteristic of children from an early age; however, over time, creative potential in adulthood tends to become lower than that of younger children. The authors present effective means of developing artistic imaginative thinking taking into account the specific influence of the aforementioned factors and partially disclose the main pedagogical approaches to its development namely the biomorphic approach understood as artistic and creative interpretation of natural forms and processes without their direct copying, the integrative interdisciplinary approach which involves the synthesis of knowledge from decorative arts, design, cultural history, materials science and modern technologies, the cultural contextual approach based on comprehension of national and regional artistic traditions as a source of images, symbols and decorative motifs, the research reflective approach that includes analysis of one's own artistic activity understanding the stages of image creation and reflection on the artistic means used, the digital humanitarian approach which involves the use of digital tools such as visual libraries digital modeling and virtual museums, and the personalized creative approach that takes into account individual characteristics of students' artistic thinking their previous experience stylistic preferences and pace of creative development. The article also presents the essence of practice validated tasks that are effective for developing artistic,

imaginative thinking in future artists of decorative and applied arts, including tasks focused on figurative associative transformation, breaking patterns, and deconstructing form, material, sensory experimentation, intercultural and interstyle interpretation, conceptualization of the artistic image, and reflective creative biomorphic and nature-inspired activities.

Keywords: *artistic and figurative thinking; asymmetry of the cerebral hemispheres; patterns of thinking; pedagogical approaches; creative tasks.*

Постановка проблеми. Розвиток художньо-образного мислення є ключовою умовою професійного становлення майбутніх художників, оскільки саме воно забезпечує їх здатність до цілісного, образно-асоціативного та творчо-перетворювального відображення дійсності. Сформованість художньо-образного мислення визначає рівень художньої інтерпретації реальності, глибину осмислення образного змісту та оригінальність творчих рішень у процесі створення мистецьких творів, але ефективний його розвиток у майбутніх художників зостається значною педагогічною проблемою оскільки він є складним синтетичним процесом, який вимагає інтеграції технічної майстерності з глибокою творчою уявою, подоланні стереотипів, пошуку унікального стилю та здатності інтерпретувати реальність, а не лише копіювати її.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблемі художньо-образного мислення присвятили свої дослідження значна кількість науковців. В своїх фундаментальних працях відомий психолог Л. Виготський дає нам розуміння природи художньо-образного мислення й осмислення механізмів творчості, уяви, емоцій та взаємозв'язку мислення і мовлення в художній діяльності. Емпатію, як компонент розвитку художньо-образного мислення студентів, яка визначає стимул до самостійної творчої діяльності, досліджувала І. Гаран. У своїй монографії "Психологія художніх здатностей" О. Ткачук розкрив особливості функціональної асиметрії мозку і її зв'язок з художніми здатностями особистості та місце творчого мислення і художнього образу у структурі художніх здатностей. Особливості формування художньо-образного мислення у студентів-скульпторів досліджував Б. Мазур. Розвиток творчої уяви і формування її в процесі образотворчої діяльності досліджують Я. Чеботова та І. Вінничук. Значний науковий доробок пов'язаний з художньо-образним мисленням, досліджуючи механізм візуального мислення, зробили психологи: Р. Арнхейм, П. Гальперін, Д. Гібсон, А. Запорожець, В. Зінченко, Л. Ітельсон, А. Леонт'єв, А. Лурія, С. Симоненко. Уточнюються та розкриваються поняття "художньо-образне мислення автора-митця" та "художньо-образне мислення учня-реципієнта", в роботах С. Сафарян. Розглядала проблему творчого мислення і уяви у процесі професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва О. Музика.

Мета статті: виявити ключові фактори які впливають на художньо-образне мислення майбут-

ніх художників декоративно-вжиткового мистецтва та ефективні методи, засоби й педагогічні підходи його розвитку у них.

Виклад основного матеріалу. Художньо-образне мислення виступає органічним компонентом творчої діяльності та істотно визначає рівень і якість результатів художньої творчості. Образи, що народжуються в процесі художньо-образного мислення, стають не тільки кінцевим продуктом творчості, але і показником пізнавального рівня та регулятором мисленнєвої діяльності, яка можлива завдяки сформованості у суб'єкта специфічних здібностей, що забезпечують виникнення образів, їх збереження у пам'яті та перетворення на нові образи, які відрізняються від початкових [2].

У процесі фахової підготовки майбутніх художників декоративно-вжиткового мистецтва, розвиток художньо-образного мислення сприяє інтеграції їх сенсорного досвіду, емоційно-ціннісного ставлення та інтелектуального осмислення художнього матеріалу, що забезпечує усвідомлений вибір виражальних засобів і формує індивідуальний стиль творчої діяльності. Цілеспрямований розвиток такого мислення в майбутніх художників являється ключовим чинником підвищення якості їх професійної підготовки і забезпечує їхню готовність до самостійної творчої діяльності в умовах сучасного культурно-мистецького простору.

Термінологічно "художньо-образне мислення" поєднує в собі художню та образну складові.

В Українській електронній енциклопедії освіти художнє (образне) мислення (*англ. artistic (figurative) thinking*) визначається як поняття міждисциплінарного статусу, що функціонує на перетині кількох наукових дискурсів: у філософії визначається як сукупність інтелектуальних видів діяльності, які забезпечують процеси творення та інтерпретації художніх творів у споріднених сферах мистецтва; в естетиці трактується як специфічний вид духовної діяльності, цілеспрямовано орієнтований на створення, сприйняття та розуміння творів мистецтва [3].

На думку О. Ткачука, художнє мислення за своєю сутністю є процесом духовної діяльності, воно реалізується у створенні якісно нових суспільних та образотворчих цінностей, де важливою умовою їх розвитку є безпосередньо саме мистецтво [4].

У цьому контексті, В. Рагозіна розглядає художнє мислення як найвищий рівень розумної свідомості, що передбачає здатність до образного узагальнення, емоційного осмислення та символічного

мислення. Художнє мислення є іманентною складовою творчого процесу створення художнього твору автором і притаманне всім його стадіям: накопичення життєвих вражень, народження замислу твору, добір засобів певного виду мистецтва, реалізація ідеї у процесі художньо-творчої діяльності [3].

За дослідженнями О. Ясенєва, і О. Дубового, образне мислення ж – це чуттєвий вираз будь-якої ідеї, який починається з оперування художніми образами та пов'язаний з поступовим ускладненням художніх образів, що відображаються у свідомості особистості майбутнього митця: від простих – до змістовніших; від фрагментарних – до більш масштабних; від одиничних – до об'єднаних [5]. На думку В. Коваленко “мистецтво за своєю природою – це результат образного мислення” тому його розвиток у майбутніх митців є надзвичайно важливим завданням [1, 25].

Образне мислення дається людині з народження і великою мірою властиве дітям змалку, проте з часом починає трансформуватися в понятійне мислення, в результаті якого творчий потенціал у дорослішому віці стає нижчим, ніж у дітей молодшого віку [4, 142].

Виявлено фактори, котрі активно впливають на стан і розвиток художньо-образного мислення майбутніх художників декоративно-вжиткового мистецтва.

Одним із таких є функціональна асиметрія півкуль головного мозку. Згідно з сучасними нейропсихологічними дослідженнями, права та ліва півкулі мозку виконують відносно диференційовані, але взаємодоповнюючі функції, що безпосередньо впливають на характер і продуктивність творчої діяльності та протікання художньо-образного мислення.

Права півкуля – це база образного мислення, що охоплює світ явищ у всьому його багатстві й різноманітті, а ліва півкуля – основа абстрактного мислення, що шукає й знаходить у цьому світі гармонію причин і наслідків [4, 128]. Її робота переважно забезпечує цілісне, образне, просторове та інтуїтивне сприймання, емоційно-асоціативну обробку інформації, а також здатність до синтезу візуальних образів. Саме її активність пов'язана з формуванням художніх образів, оперуванням символами, орнаментальними структурами, ритмом, кольоровими співвідношеннями та композиційною цілісністю, що є базовими складниками декоративного мистецтва. У цьому контексті домінування або активізація право-півкульних механізмів сприяє розвитку інтуїтивного художнього бачення та креативної уяви.

Ліва півкуля відповідає за аналітичне мислення, логічну послідовність, вербалізацію, структурування та контроль діяльності. У художньо-творчому процесі вона забезпечує усвідомлення композицій-

них закономірностей, технологічних етапів виконання декоративного виробу, дотримання пропорцій, симетрії або навмисної асиметрії, а також рефлексивне осмислення результатів творчої роботи [4, 128].

Таким чином, розвиток художньо-образного мислення ґрунтується не на ізольованому домінуванні однієї з півкуль, а на їх функціональній асиметрії та динамічній взаємодії. З цього робимо висновок, що для майбутніх художників декоративного мистецтва особливого значення набуває педагогічне стимулювання міжпівкульної інтеграції, що дозволяє поєднувати образно-інтуїтивні процеси з аналітико-конструктивними, забезпечуючи цілісність художнього задуму та його адекватне матеріальне втілення.

Іншим фактором, котрий справляє значний вплив на протікання художньо-образного мислення і його розвиток, є патерни (шаблони) мислення. Вони є наслідком ефективної роботи мозку по організації інформації яка безперервно і у великому об'ємі надходить ззовні. В процесі життєдіяльності індивід накопичує стійкі патерни, котрі впливають на процес художньо-образного мислення і образотворення. По мірі їх використання вони ще більше закріплюються в нашій свідомості і пригальмовують креативність мислення [6].

Таким чином, у процесі життєдіяльності особистості формуються стійкі мисленнєві патерни, які, з одного боку, забезпечують ефективність повсякденної діяльності, а з іншого – можуть обмежувати варіативність мислення та знижувати продуктивність художньо-образного мислення. Для подолання цього негативного впливу є необхідним здійснення цілеспрямованого педагогічного впливу, спрямованого на усвідомлення майбутнім художником існування мисленнєвих патернів, й на деконструкцію та трансформацію усталених когнітивних схем в процесі художньо-образного мислення.

З огляду на це, розглядаючи проблему розвитку художньо-образного мислення у художника О. Ткачук зазначає, що він повинен уміти підніматися над своїми установками й звичками, оскільки він завжди прагне бачити світ інакше, по-своєму. Часом митцю корисніше бачити світ очима, а не мозком, іноді, навпаки. Часто ми бачимо мозком, тобто через ті схеми, які в нас закладені в психіці, підсвідомості, у пам'яті. Тому іноді, потрібно вміти бачити очима, вирватися за межі модернізму психіки, пов'язаного з пам'яттю того, що в нас уже є, знімаючи окуляри, лінзи, які складаються з безлічі “скляних” шарів, що утворилися минулими нашими сприйняттями й установками [4, 74].

Важливу роль в цьому процесі можуть відіграти штучно створені ситуації когнітивної та образної “дисгармонії”, коли здобувачі освіти стикаються з нетиповими художніми завданнями, парадоксаль-

ними композиційними умовами або незвичними матеріалами й техніками. Такі умови стимулюють перебудову звичних мисленнєвих схем і активізують процеси дивергентного та образно-асоціативного мислення.

Як показує практика, ефективним в розвитку художньо-образного мислення є застосування методів варіативної трансформації образу, зокрема навмисної деформації, асиметрії, зміни масштабу, інверсії функцій і поєднання несумісних елементів. Подібні методи сприяють руйнуванню стереотипних образних уявлень і формують здатність до гнучкого оперування художніми образами. Крім цього, доцільним є використання міжкультурних і міжстильових зіставлень, що розширюють художній досвід і знижують стійкість сформованих патернів. Зіткнення з альтернативними художніми системами, їх аналіз сприяє деконсервації мислення та розвитку здатності до множинних інтерпретацій образного змісту, одночасно включаючи динамічну взаємодію двох півкуль мозку.

Ефективними засобами розвитку художньо-образного мислення у майбутніх художників, показали себе педагогічні прийоми використання природних форм, і нетрадиційних сенсорних стимулів, оскільки вони сприяють подоланню шаблонності сприймання та активізації асоціативно-образних механізмів мислення. Природне середовище, на відміну від штучно організованих візуальних зразків, характеризується високим рівнем варіативності, асиметрії, ритмічної нерегулярності та багатства форм, що створює умови для формування нестандартних образних уявлень. Залучення майбутніх художників до спостереження за природними об'єктами (рослинами, мінералами, природними ландшафтами, структурами живих організмів) сприяє розвитку цілісного художнього бачення, образної пам'яті та здатності до синтезу складних форм. Аналіз природних структур, таких як фрактальні побудови, ритміка та текстурна різноманітність, стимулює відхід від геометризованих і шаблонних композиційних рішень. Використання мультисенсорного досвіду, зокрема залучення тактильних, слухових і кінестетичних відчуттів у процесі сприймання природного середовища активізує різні канали сприймання, сприяє міжпівкульній інтеграції та послаблює домінування вербально-логічних схем мислення.

Педагогічно доцільним у розвитку креативного художньо-образного мислення є створення умов для спонтанної, неконтрольованої творчої діяльності в природному або наближеному до природного середовищі (плєнерні практики, робота з природними матеріалами, імпровізаційні завдання). Подібні форми роботи знижують рівень внутрішнього контролю, сприяють емоційному розкріпачення та активізації інтуїтивних механізмів худож-

ньо-образного мислення, розвитку образної уяви, асоціативності та творчої свободи, що є необхідними складниками ефективного формування художньо-образного мислення майбутніх митців.

Іншим ефективним спрямуванням в розвитку художньо-образного мислення є формування здатності до образно-асоціативного мислення через виконання спеціально дібраних творчих завдань, спрямованих на варіативну інтерпретацію традиційних мотивів, символів і декоративних форм. Такі завдання стимулюють активізацію уяви, розвиток образної пам'яті та здатності до трансформації первинних візуальних уявлень у нові художні образи з урахуванням функціональних, матеріально-технологічних і стилістичних вимог декоративного мистецтва.

При цьому, суттєвого значення набуває інтеграція практик експериментування з матеріалами, фактурами, кольоровими поєднаннями та техніками виконання, що сприяє поглибленню сенсорного досвіду та формуванню цілісного художнього бачення. Паралельно, важливу роль відіграє використання міждисциплінарних зв'язків, зокрема поєднання знань з історії мистецтва, етнокультурної спадщини, композиції та технології декоративних матеріалів, що забезпечує змістовну насиченість і концептуальну обґрунтованість художніх образів.

Отже, основними педагогічними підходами в розвитку художньо-образного мислення у майбутніх художників декоративно-вжиткового мистецтва є:

– Біоморфний, який полягає в художньо-творчій інтерпретації природних форм і процесів без їх прямого копіювання. Біоморфна стилізація сприяє розвитку здатності до абстрагування, узагальнення та трансформації природних образів у декоративні мотиви, орнаментальні структури та композиційні рішення, притаманні декоративному мистецтву.

– Інтегративно-міждисциплінарний. Забезпечує синтез знань із декоративного мистецтва, дизайну, історії культури, етномистецтва, матеріалознавства та сучасних технологій. Інтеграція різних галузей знань активізує асоціативне мислення, розширює образний тезаурус і сприяє створенню багатошарових художніх образів.

– Культурно-контекстуальний (етнокультурний). Орієнтований на осмислення національної та регіональної художньої традиції як джерела образів, символів і декоративних мотивів. Актуалізація етнокультурного контексту в сучасній інтерпретації стимулює образне переосмислення традиційних форм і формує здатність до творчої трансформації культурної спадщини.

– Дослідницько-рефлексивний. Передбачає залучення здобувачів освіти до аналізу власної художньої діяльності, осмислення етапів створення образу та рефлексії щодо використаних художніх засобів. Такий підхід сприяє усвідомленню роз-

РОЗВИТОК ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИКІВ ДЕКОРАТИВНО-ВЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА

витку художньо-образного мислення та формування індивідуальної творчої позиції.

– Цифрово-гуманітарний. Полягає у використанні цифрових інструментів (візуальні бібліотеки, цифрове моделювання, віртуальні музеї, генеративні візуальні середовища, як засобу розширення образного досвіду та експериментування з формою, кольором і композицією, без заміщення, а з доповненням традиційних технік декоративного мистецтва.

– Персоналізовано-творчий. Орієнтується на врахування індивідуальних особливостей художнього мислення здобувачів освіти, їхнього попереднього досвіду, стилістичних уподобань і темпу творчого розвитку. Персоналізація навчання створює умови для формування унікального художнього бачення та стійкої мотивації до творчої діяльності.

Як показала практика, для розвитку художньо-образного мислення у майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва ефективними є такі завдання:

– *Завдання на образно-асоціативну трансформацію* спрямовані на розвиток здатності переходу від конкретного образу до узагальненого декоративного мотиву. До них належать: трансформація природного об'єкта (листок, мушля, камінь) у серію декоративних мотивів різного ступеня стилізації; створення орнаментальної композиції на основі асоціацій до абстрактних понять (рух, тиша, ритм, напруга); інтерпретація музичного або поетичного образу засобами декоративної форми.

Результатом їх застосування є: активізація уяви, асоціативності, образного узагальнення.

– *Завдання на порушення шаблонів і деконструкцію форми* передбачають подолання стереотипів композиційного та формоутворювального мислення. Ними є: навмисна деформація традиційної орнаментальної схеми; побудова композиції з домінуванням асиметрії, порушеного ритму або “негармонійних” пропорцій; створення декоративного виробу з обмеженням (лише одна лінія, два кольори, одна форма).

Результатом їх застосування є: формування когнітивної гнучкості, дивергентного мислення.

– *Завдання на матеріально-сенсорне експериментування* покликані розширити сенсорний досвід та образне сприймання матеріалу майбутніми художниками. До них відносяться: створення композиції з нетрадиційних або комбінованих матеріалів; художнє дослідження фактури як самостійного образного елемента; виконання одного образу в різних матеріалах (текстиль, дерево, папір, глина).

Результатом їх застосування є: розвиток тактильного мислення, матеріальної образності.

– *Біоморфні та природо-інспіровані завдання* передбачають використання природних форм як

джерела образного мислення. Ними є: стилізація природних структур (фрактали, клітинні форми, природні ритми); створення орнаменту на основі спостереження природних процесів (росту, руху, ерозії); біонічний дизайн декоративного об'єкта.

Результатом їх застосування є: формування цілісного художнього бачення, відхід від геометричної шаблонності.

– Завдання на міжкультурну та міжстильову інтерпретацію мають забезпечувати розширення художнього досвіду та образного тезаурусу. Такими завданнями є: інтерпретація традиційного орнаменту іншої культури з урахуванням сучасного контексту; поєднання елементів різних стилів у межах однієї композиції; створення декоративного образу на перетині народного мистецтва і сучасного дизайну.

Результатом їх застосування є: розвиток багатовимірного образного мислення, культурної рефлексії.

– *Завдання на концептуалізацію художнього образу* спрямовані на усвідомлене формування художнього задуму. До них належать: створення декоративного об'єкта з чітко сформульованою образною ідеєю; вербалізація художнього образу перед початком виконання; побудова серії робіт на основі однієї образної концепції.

Результатом їх застосування є: інтеграція інтуїтивного та раціонального компонентів мислення.

– *Рефлексивно-творчі завдання* націлені на усвідомлення власних мисленнєвих процесів. Завдання: аналіз етапів трансформації образу від задуму до реалізації; порівняння альтернативних варіантів композиційного рішення; саморефлексія щодо використаних образних засобів.

Результатом їх застосування є: формування метакогнітивних навичок і індивідуального стилю.

Таким чином, ефективний розвиток художньо-образного мислення майбутніх художників декоративного мистецтва забезпечується реалізацією комплексного педагогічного підходу, орієнтованого на активізацію творчого потенціалу особистості, формування здатності до самостійного художнього мислення та підготовку до професійної діяльності в сучасному культурно-мистецькому середовищі.

Висновки. Отже, художньо-образне мислення є невід'ємною складовою творчої діяльності художника, яке має значний вплив на її якісні результати. Воно є складним синтетичним процесом і на нього впливають різні фактори. Одними із ключових з них, є нейропсихологічні особливості асиметрії півкуль мозку та набуті стійкі мисленеві патерни (шаблони).

Розвиток художньо-образного мислення у майбутніх художників декоративно-вжиткового мистецтва потребує цілеспрямованої організації освітнього процесу, який враховує вплив таких факторів. З

огляду на це, освітні методики, спрямовані на розвиток художньо-образного мислення, мають враховувати нейропсихологічні особливості асиметрії півкуль мозку та створювати умови для гармонійного поєднання образного, емоційного й раціонально-логічного компонентів творчої діяльності. Подолання ж гальмівного впливу мисленнєвих патернів у контексті розвитку художньо-образного мислення можливе за умови системного поєднання рефлексивних, проблемно-творчих і трансформаційних впливів, спрямованих на формування відкритості мислення, когнітивної гнучкості та здатності до свідомого виходу за межі усталених образних схем. Конкретні завдання для розвитку художньо-образного мислення майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва мають бути варіативними, проблемно зорієнтованими, сенсорно насиченими та спрямованими на трансформацію образу, а не його репродуктивне відтворення.

Перспективи подальших досліджень. Перспективу наших подальших досліджень вбачаємо у розвитку креативності майбутніх художників декоративно-вжиткового мистецтва через поєднання мистецтва та етнодизайну.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коваленко В. Формування образного мислення в обдарованих школярів основної та старшої школи засобами художньої літератури : дис. ... к-та пед. наук : 13.00.02. Київ, 2004. 223 с.
2. Музика О.Я. Проблема творчого мислення і уяви у процесі професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. URL: <https://surl.li/gkjhmu>
3. Рагозіна В.В. Художнє (образне) мислення. Українська електронна енциклопедія освіти. 2026. URL: [https://eduglos.iitta.gov.ua/index.php/Художнє_\(образне\)_мислення](https://eduglos.iitta.gov.ua/index.php/Художнє_(образне)_мислення) (дата звернення: 13.02.2026).
4. Ткачук О.В. Психологія художніх здатностей : монографія. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2012. 372 с.

5. Ясенев О.П., Дубовий О.В. Образне мислення як чинник розвитку професійної майстерності у студентів мистецьких спеціальностей. *Вісник КНУКіМ. Сер. Мистецтвознавство*. 2021. Вип. 45. С. 257–261. DOI: 10.31866/2410-1176.45.2021.247404

6. Edward de Bono. *Lateral Thinking*. Penguin, 2016. 272 с.

REFERENCES

1. Kovalenko, V. (2004). Formuvannia obraznoho myslennia v obdarovanykh shkoliariv osnovnoi ta starshoi shkoly zasobamy khudozhnoi literatury [Formation of imaginative thinking in gifted primary and high school students through the means of fiction]. *Candidate's thesis*. Kyiv, 223 p. [in Ukrainian].
2. Muzyka, O.Ya. Problema tvorchoho myslennia i uivai u protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva [The problem of creative thinking and creativity in the process of professional preparation of future teachers of the visual arts]. Available at: <https://surl.li/gkjhmu> (Accessed 12 Febr. 2026). [in Ukrainian].
3. Rahozina, V.V. Khudozhnie (obrazne) myslennia. Ukrainka elektronna entsyklopediia osvity [Artistic (figurative) thinking. Ukrainian electronic encyclopedia of education]. Available at: [https://eduglos.iitta.gov.ua/index.php/Художнє_\(образне\)_мислення](https://eduglos.iitta.gov.ua/index.php/Художнє_(образне)_мислення) (Accessed 13 Febr. 2026). [in Ukrainian].
4. Tkachuk, O.V. (2012). Psykholohiia khudozhnikh zdatnosti [Psychology of artistic abilities]. Odesa, 372 p. [in Ukrainian].
5. Yaseniev, O.P. & Dubovyi, O.V. Obrazne myslennia yak chynnyk rozvytku profesiinoi maisternosti u studentiv mystetskykh spetsialnosti [Figurative thinking as a factor in the development of professional skills in students of art majors]. *Bulletin of KNUKiM. Series in Arts*. Vol. 45. pp. 257–261. DOI: 10.31866/2410-1176.45.2021.247404 [in Ukrainian].
6. Edward de Bono (2016). *Lateral Thinking*. Penguin, 272 p. [in English].

Стаття надійшла до редакції: 21.02.2026

Прийнято до друку: 16.04.2026

Опубліковано: 04.05.2026



“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*

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

*Жан Піаже
швейцарський психолог, філософ*



Ірина Зварич, доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри іноземної філології та перекладу
Київського державного торговельно-економічного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0715-9551>

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ВИКЛАДАННІ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглядаються сучасні тенденції викладання навчальних дисциплін та викладання іноземних мов: штучний інтелект, онлайн-освіта та Soft skills. Зосереджується увага на складових Soft skills, які ми віднесли до сучасних тенденцій вивчення навчальних дисциплін, зокрема опанування навчальним матеріалом, а саме критичне та креативне мислення, ефективна комунікація, адаптивність, молодіжні студентські сленги, емпатія та співчуття, активне слухання. Концентрується увага на нових словах та фразах у процесі опанування навчальними дисциплінами, зокрема молодіжних студентських сленгах.

Сучасні тенденції у викладанні навчальних дисциплін свідчать про перехід до гнучкої, інноваційної та особистісно орієнтованої моделі освіти. Подальший розвиток освітньої сфери пов'язаний із гармонійним поєднанням традиційних педагогічних цінностей і новітніх технологічних можливостей. Ефективність цих процесів залежить від готовності педагогів до постійного професійного розвитку, відкритості до інновацій та здатності адаптуватися до швидких змін сучасного суспільства.

Ключові слова: сучасні тенденції; навчальні дисципліни; процес навчання; викладачі; студенти; вивчення; опанування; онлайн-освіта; Soft skills; сленг.

Літ. 5.

Iryna Zvarych, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Professor of the Foreign Philology and Translation Department,
Kyiv State University of Trade and Economics
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0715-9551>

CURRENT TRENDS IN TEACHING ACADEMIC DISCIPLINES

Active listening is also considered a Soft skill because listening is a sign of respect for the speaker, namely the student or teacher. This allows teachers to fully focus on the students' answers without interrupting them, so the teacher can thoughtfully answer students' questions or make evaluative judgments of their answers. Developing the skill of active listening is a problem and necessity not only for students, but also for teachers in particular, because being able to listen and be heard is the ability to understand people who ask for help. People who ask for help need to feel validated for their problems, so it is important to promote active listening in the educational process. This helps to increase students' satisfaction in learning the academic discipline, which leads to a deeper sense of trust in the teacher.

The modern education system is rapidly developing under the influence of social, technological, and cultural changes. Teaching academic disciplines is undergoing significant transformations, which are due to the need to prepare generations capable of adapting to a fast-paced world. In the article, we made an attempt to consider modern key trends in teaching academic disciplines aimed at a deep knowledge understanding, the development of key competencies, and active interaction of students and teachers with the use of innovative technologies. This approach forms not only an educated, but also a creative, adaptive personality, able to act confidently in the conditions of the modern world.

An important trend is the introduction of active and interactive teaching methods. Project activities, case methods, problem-based learning, gamification, and collaborative work enhance students' ability to apply knowledge in practice, work in a team, and make responsible decisions. Thus, the educational process becomes more dynamic and closer to real professional situations.

Keywords: modern trends; academic disciplines; learning process; teachers; students; learning; mastery; online education; Soft skills; slang.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Викладання навчальних дисциплін у XXI ст. зазнає глибокої трансформації під впливом цифровізації, глобалізації, міждисциплінарності та зміни ролі учасників освітнього процесу. Освіта поступово переходить від традиційної знаннєвої моделі до компетентнісної, орієнтованої на формування практичних умінь,

критичного мислення, креативності та здатності до самонавчання.

Однією з провідних тенденцій є інтеграція цифрових технологій в освітній процес. Використання онлайн-платформ, систем управління навчанням, інтерактивних ресурсів, віртуальних лабораторій і штучного інтелекту сприяє персоналізації навчання, розширенню доступу до освітніх матеріалів та

підвищенню мотивації здобувачів освіти. Цифрове середовище забезпечує гнучкість у виборі форм і темпів навчання, що особливо актуально в умовах дистанційної та змішаної освіти.

Сучасні тенденції у викладанні навчальних дисциплін стрімко розвиваються із суміжними науками, не дивлячись на повномасштабне вторгнення росії. Тенденції у викладанні навчальних дисциплін – це серія нових видань, що відкривають оригінальні перспективи в нашому розумінні. Сучасні видання книг в яких публікують найсучасніші роботи з ключових галузей навчального процесу, з різних теоретичних досліджень які пропонують нові методи та підходи до вивчення навчальних дисциплін, зокрема англійської мови.

Сучасні тенденції у викладанні навчальних дисциплін – це нові методи передових досліджень, заснованих на вагомих емпіричних даних про навчальні предмети в її різних проявах, включаючи жести в опануванні мові. Вони розглядають лінгвістичну варіативність у її синхронічних та діахронічних вимірах, а також у її соціальних контекстах як важливі джерела інформації для кращого розуміння структури навчальних дисциплін та лінгвістичних систем, зокрема екології та еволюції мови, в тому числі опанування іноземною мовою.

Мета і завдання дослідження. Розглянути сучасні тенденції викладання навчальних дисциплін та викладання іноземних мов: *штучний інтелект, онлайн- освіта та Soft skills*; зосереджується увага на складових Soft skills, а саме *критичному та креативному мисленні, ефективній комунікації, адаптивності, молодіжному студентському сленгу, емпатії та співчутті, активному слуханні*. Сконцентрувати увага на нових словах та фразах у процесі опанування навчальними дисциплінами, зокрема молодіжних студентських сленгах.

Аналіз основних досліджень та публікацій. В. Андрущенко, В. Биков, О. Богучарова розглядаються сучасні тенденції у викладанні навчальних дисциплін, проте вони не приділяють належної уваги молодіжним студентським сленгам і не розглядають складові Soft skills.

Виклад основних положень. Сучасні тенденції у викладанні навчальних дисциплін ми розглядаємо: видані монографії, захищені дисертації, а також наукові дослідження, які надають можливість розглядати суперечливі теми з різних емпіричних та теоретичних точок зору. Високі стандарти якості забезпечуються завдяки анонімному рецензуванню.

Вивчення сучасних тенденцій у розвитку навчальних дисциплін та в освіті загалом, відображають швидке досягнення новітніх технологій, зміни в глобальній динаміці наукових досягнень та потреби студентів в опануванні іноземною мовою є руйнівною силою таких змін.

Розглянемо сучасні тенденції, що на нашу думку матимуть успіх в освіті, зокрема у вивченні навчальних дисциплін та викладанні іноземних мов: *штучний інтелект, онлайн- освіта та Soft skills*.

Штучний інтелект у вивченні навчальних дисциплін. Штучний інтелект допомагає вивчати навчальні дисципліни, пропонуючи персоналізований та адаптивний навчальний досвід. Методи, що базуються на передовому досвіді, такі як TALKIO, надають зворотний зв'язок у режимі реального часу щодо ключових аспектів, таких як вимова, плавність та ритм у вивченні іноземної мови. Ці технології створюють захопливі сценарії, що імітують взаємодію в реальному світі, підвищуючи захоплення студентів у вивченні навчальних дисциплін, зокрема опануванні іноземною мовою та дозволяючи їм досягти рівня володіння мовою наближено до носіїв мови [2].

Вивчаючи штучний інтелект, слід зауважити, що використання певних технологій внесли зміни до способу життя як студентів, так і викладачів, зокрема у навчальному процесі, вони змінили методи та підходи до вивчення навчальних дисциплін та опанування іноземною мовою. Саме тому використання штучного інтелекту може вплинути на навчальний процес і мати руйнівний характер, бо машини створені так, щоб вони виглядали і поведилися неначе студенти, тому вони проникають глибоко у навчальний процес і можуть змінити відносини між студентами та викладачами [5].

Саме сучасні методи вивчення штучного інтелекту роблять навчання ефективнішим та адаптованішим, допомагаючи студентам швидше та впевненіше опанувати навчальним матеріалом.

Онлайн освіта у вивченні навчальних дисциплін. Онлайн-освіта не лише вказує на вивчення навчальних предметів; вона також допомагає студентам розвивати необхідні життєві навички. Керуючи власним розкладом, використовуючи технології та віртуально спілкуючись з викладачем, студенти отримують цінний досвід, який добре послужить їм у майбутній кар'єрі. Оскільки дистанційна робота стає все більш поширеною, онлайн-навчання допомагає їм стати більш незалежними, технічно підкованими та адаптивними до майбутньої професійної діяльності.

Підвищення ролі онлайн-освіти змінює відношення студентів до вивчення навчальних дисциплін, зокрема іноземної мови, оскільки вони набувають необхідні навички та власний досвід у подальшій професійній діяльності. В освіті домінують онлайн-курси, пропонуючи гнучкі, орієнтовані на кар'єрне зростання шляхи навчання. Студенти мають можливість швидко підвищувати свою професійну кваліфікацію, не порушуючи звичайного студентського розкладу навчальних дисциплін.

Завдяки розвитку технологій та зростаючому попиту на гнучке навчальне середовище, онлайн-освіта продовжує відкривати нові можливості для студентів навіть різного віку. Онлайн-навчання стало популярним і робить його необхідним варіантом для багатьох студентів сьогодні.

Одна з головних причин, що студенти обирають онлайн-навчання, – це тому, що це навчання має гнучкість у вивченні навчальних предметів і не впливає на їхню занятість. Якщо хтось із студентів працює, так він/вона має можливість опрацювати початковий матеріал у зручний для себе час. Замість того, щоб бути прив'язаними до традиційного навчання у закладі освіти, вони можуть самостійно встановлювати свій графік вивчення навчальних дисциплін. Це означає, що студенти можуть навчатися у власному темпі, зосереджуватися на предметах, які їх захоплюють, і навіть знаходити час для позакласних занять, цікавих заходів чи інших зобов'язань. Для студентів, які часто знаходяться у від'їзді або подорожують з особливими навчальними потребами або тих, хто займається спортом чи мистецтвом, онлайн-навчання може значно полегшити їхнє життя та здатність ефективно працювати в колективі.

В онлайн-освіті студенти часто мають доступ до широкого спектру ресурсів, що виходять за рамки стандартної навчальної програми. Багато онлайн-шкіл пропонують віртуальні бібліотеки, репетиторство та навіть спеціалізовані курси, які можуть бути недоступні у певному навчальному закладі. Крім того, зазвичай доступні служби підтримки, такі як академічні консультанти, технічна підтримка та підтримка добробуту, щоб допомогти учням досягти успіху. Поєднання якісних ресурсів та цілеспрямованої підтримки гарантує, що студенти відчуватимуть себе спрямованими та заохоченими протягом усього навчального процесу.

Отже, зростання ролі тенденцій онлайн-навчання знаменує собою новий підхід до навчання, який є доступним для студентів та орієнтованим для подальшого опанування навчальним матеріалом. Для багатьох студентів це ідеальний вибір для створення навчального середовища, яке підтримує їхнє зростання до навчання, допитливість у вивченні навчального матеріалу. Це може налаштувати студентів на успіх у подальшому продовженні онлайн-освіти як шляху до отримання диплому та подальшого розвитку. Оскільки онлайн-освіта продовжує розвиватися, вона формує майбутнє для студентів у всьому світі. Незалежно від того, чи обирають студенти онлайн-навчання на денній формі навчання, чи як додаткову форму, очевидно, що цей новий підхід до навчання залишиться з ними, пропонуючи безмежні можливості для освіти у XXI ст.

Soft skills – це особисті якості студентів які, як правило, допомагають взаємодіяти з викладачами,

адаптуватися до нових змін у процесі навчання, працювати в команді та вирішувати завдання наближені до життєвих ситуацій. *Soft skills*, часто перекладаються як (м'якої навички), вони не відносяться до якоїсь однієї професії і не пов'язані з нею, важко вимірюються, але є вирішальними для успішної професійної діяльності та високої продуктивності. До складу *Soft skills* можна віднести комунікабельність та емоційний інтелект, зокрема вміння слухати, домовлятися, емпатія, а також критичне мислення та креативне вміння знаходити нестандартні рішення щодо виконання поставлених завдань [3].

Розглянемо складові *Soft skills*, які ми віднесли до сучасних тенденцій вивчення навчальних дисциплін, зокрема опанування навчальним матеріалом, а саме *критичне та креативне мислення, ефективна комунікація, адаптивність, молодіжні студентські сленги, емпатія та співчуття, активне слухання*.

Критичне мислення, у нашому розумінні, – це здатність раціонально та систематично мислити, аналізувати ситуації, оцінювати аргументувати щоб створювати найкращі можливі рішення щодо поставленої проблеми. Ця складова допомагає студентам аналізувати і робити висновки, спираючись на факти і не ставити під сумнів ідеї які допомагають визначити та розглянути всі можливі варіанти рішень. Завдяки критичному мисленню, студенти можуть правильно прийняти рішення і бути впевненими у своєму результаті.

Креативне мислення залежить від здібності студентів розуміти сутність проблеми та здатності генерувати унікальні та інноваційні ідеї і стратегії з нової точки зору. Бути креативним означає, що вони на крок попереду у вирішенні складних проблем, порівняно з дотриманням традиційних методів. Таким чином, легше знаходити унікальні можливості в певних ситуаціях, що дозволяє студентам підходити до вирішення своїх проблем з цікавістю та креативністю.

Ефективна комунікація – це письмова та усна навичка, яка дозволяє студентам чітко доносити правильне повідомлення, враховуючи при цьому тон, тембр та спосіб його подачі. Цей приклад *Soft skills* особливо важливий для навчальних дисциплін не лише у закладах вищої освіти але й на виробництві, зокрема таких галузей, як продажі та обслуговування клієнтів, які передбачають постійне спілкування з клієнтами. Вміння спілкуватися простим та зрозумілим способом дозволяє нам ефективно задовольняти потреби клієнтів та уникати подальших непорозумінь. Так само, здатність ефективно передавати ідеї та думки колегам також має вирішальне значення для підтримки конструктивної, але позитивної культури у нашій команді, незалежно від галузі, в якій ми працюємо. Здатність викладача професійно подати для вивчення нав-

чальний матеріал і вміння його пояснити – це і є одна із ефективних комунікацій між студентами та педагогами.

Адаптивність. Наявність навичок адаптивності означає, що ми можемо легко адаптуватися до будь-яких змін або неочікуваних ситуацій. Оскільки будь-який навчальний процес може бути непередбачуваним, а саме у сучасних умовах, коли необхідно перервати навчання із-за сирени тривоги, або не всі студенти мають можливість працювати, коли відсутнє світло. Здатність до адаптації дозволяє студентам залишатися відкритими до інших або кращих ідей, стратегій та підходів у навчальному процесі. Окрім гнучкості до змін, ще одним ключовим аспектом адаптивності є здатність вивчати певні техніки та процеси для дослідження нових можливостей. *Soft skills* особливо корисні, коли ми маємо справу з незнайомими ситуаціями у навчальному процесі, особливо у процесі постійних змін. Адаптивність особливо важлива для спілкування зі студентами у процесі опанування нових навчальних дисциплін, вона допомагає краще зрозуміти питання, які виникають у процесі навчання, а також уникати різних непорозумінь. За допомогою адаптивності легко передавати ідеї та думки колег, які мають вирішальне значення для підтримки конструктивної позитивної розмови. Натомість, не можемо заперечувати і висловлення негативної думки, яку важко передати студентам. Наприклад, коли хтось із них погано виконав завдання або не справився з ним. Викладач намагається не образити студентів з одного боку, а з іншого – потрібно вказати на помилки, дати критичні зауваження і підкреслити негативні сторони. Оскільки, навчальний процес постійно потребує оновлення, тому з'являються та розвиваються нові слова та фрази у процесі викладання навчальних дисциплін. Слова, фрази та вимова, які використовує студенти, можуть дуже відрізнятися від тих, що використовують дорослі у своєму спілкуванні. Життя в мультикультурному суспільстві впливає на вивчення навчальних дисциплін, зокрема опанування мовою, особливо на молодь, чії друзі часто мають різне походження. Телебачення та музика також мають великий вплив на мову молоді та використання сленгу. Таким чином, студенти спілкуючись між собою часто використовують *молодіжний студентський сленг*, який відображає їх настрій та відношення до процесу навчання і самого викладача. Іноді викладач намагається зрозуміти їхні висловлення і замислюється у правильності сленгу. Багато з них стосуються теми навчання, зокрема *“ботнути”*, тобто виконати домашнє завдання та вивчити навчальний матеріал; *“шпора”*, – неофіційний документ, який містить неперевірену допоміжну інформацію, яку використовують студенти в навчальному процесі, часто написаний на невеличкому скру-

ченому папері, яким студенти користуються на екзаменах та виконанні контрольних робіт. І протилежний за значенням молодіжний сленговий вираз *“на ізі”*, що в перекладі з англійської мови *“easy”* – *“легко”*, *“дуже легко”*, *“запросто”*, *“без зусиль”* або *“без проблем”*. Студенти використовують таку фразу для опису швидкого виконання завдання із самостійної або контрольної роботи. Проте для одних студентів, які сумлінно вивчають навчальний матеріал це буде *“на ізі”*, а для інші, які недостатньо приділяють уваги навчанню і використовують *“шпори”* у яких може бути *“дезе”* – неперевірена і некоректна інформація, часто свідомо неправдива, викривлена інформація або слух, що поширюється з метою ввести в оману, обдурити або викликати паніку. Це сленгове слово, що вживається в розмовному мовленні як синонім до брехні, вимислу або фейку [1].

Сленги, що відносяться до стосунків, зокрема популярне студентське слово *“краш”*, що в перекладі з англійської мови *crush* – означає закоханість, палке захоплення і часто відноситься до людини, яка дуже подобається, об'єкт таємної закоханості або сильної симпатії. Зазвичай це почуття є нерозділеним або віддаленим, а сама людина може не знати, що вона – чийсь краш [5].

Привертає увагу і молодіжний сленг *“френдзона”*, що в перекладі з англійської *“friend zone”* – означає зона дружби. Така ситуація вказує на нерозділене кохання, коли одна особа відчуває романтичні почуття до іншої, але та інша сторона сприймає її як товариша. Цей сленг висвітлює складну психологічну ситуацію, де одна особа утримує закоханого поруч, користуючись впевненістю та емоційною підтримкою, але не відповідаючи взаємністю.

У колі студентських стосунків часто зустрічається такий сленг як *“крінж”*, що в перекладі з англійської мови слова *cringe* – означає з'їждуватися, відчувати сором. Це сленгове слово описує почуття ніяковості, сорому або дискомфорту за дії чи слова іншої особи. Це емоційна реакція на щось недоречне, безглузде, ганебне або надмірно пафосне, що викликає сором. Синоніми до сленгу *“крінж”* вважають сором, стидота, іспанський сором, *“відчуття, коли тебе коробить”* [4].

Важливо згадати поширене слово із студентського сленгу як *“шиза”*, що походить від скорочення слова *“шизофренія”*. Студенти його часто вживають, щоб описати дивну поведінку свого товариша або стан потьмарення своєї свідомості та висвітлення абсурдних ідей. Бувають випадки, коли вони висвітлюють якусь нісенітницю, а подумали і дійшли висновку, що ця ідея зовсім не відноситься до певної тематики. Саме тому у спілкуванні з іншими говорять, що сьогодні на заняттях я *“шизонуєся”*, тобто відповідав не за темою навчального

процесу. Натомість, студентів, які сумлінно опановують навчальний матеріал є лідерами і їх називають “*топами*”, що у перекладі з англійської мови *top* – означає вершину, найвищу позицію у студентському рейтингу, тому студентів з найкращим рівнем знань і використовується для позначення лідерів групи.

Можна зазначити, що студентський сленг – це неформальні слова або фрази, які використовуються в усному мовленні, а не в письмових офіційних повідомленнях. Вони поширені у певних групах або субкультурах для формування ідентичності. Сленги часто є креативними, метафоричними і швидко змінюються, причому нові терміни можуть замінювати старі. Сленги, як правило, базуються на англіцизмах, скороченнях та емоційно забарвлених виразах, призначених для швидкого спілкування та кодування інформації [4].

Емпатія. До складових *Soft skills* ми відносимо емпатію. У нашому розумінні емпатія – це здатність студентів розпізнавати та розуміти проблеми у процесі вивчення навчальних дисциплін, зокрема непорозуміння серед колег та викладачів. Емпатія – це здатність викладачів бачити проблеми студентів з точки зору педагога та відчувати його/її емоційний стан. Якщо викладач поставить себе на місце студента, тоді він може діяти із співчуттям та робити все можливе, щоб покращити ситуацію у навчальному процесі, відчувати внутрішній світ студента, всю його біль, яка його заповнює. Надаючи значення *Soft skills*, ми можете налаштуватися на вербальні та невербальні сигнали наших студентів та визнати їхні почуття, занепокоєння та розчарування. Таким чином, викладачі можуть бути більш співчутливими та чуйними у вирішенні проблем студентів, а саме поцікавитися чому хтось із них не виконав завдання та не вивчив навчальний матеріал. У результаті педагоги зможуть працювати над наданням допомоги таким студентам та прийняттям відповідних рішень, які задовольняють студентів. Отже, емпатія також служить способом побудови кращих стосунків із студентами та колегами. Саме у цьому і є справжнє значення емпатії.

Проте варто розпізнавати значення *емпатія та співчуття*. У нашому розумінні співчуття – це почуття щирої стурбованості тим, хто переживає щось важливе або болісне. Емпатія передбачає активне співпереживання емоційному досвіду людини. Плутанина щодо цієї пари слів, ймовірно, пов’язана з тим, що слово “співчуття”, яке датується XVI ст., колись мало обидва ці значення. Коли слово “емпатія” було введено на початку XX ст., воно вперше застосовувалося в контексті філософії, естетики та психології, де воно досі має технічне використання. Загальне використання слова “емпатія”, відоме сьогодні, датується серединою XX ст.

Оскільки співчуття використовується ще з XVI ст., і його більший вік відображається в ширшому спектрі значень, включаючи “почуття вірності” та “єдність або гармонію в дії чи наслідку”. Зрештою, воно походить від грецького *sympathēs*, що означає “мати спільні почуття, співчутливий”, яке утворилося від *syn-* (“з, разом з”) та *pathos*, “досвід, нещастя, емоція, стан”. Емпатія була змодельована за зразком співчуття; вона була введена на початку XX ст. як переклад німецького *Einfühlung* (“відчуття” або “відчуття в”). Вперше застосована в контексті філософії, естетики та психології, емпатія продовжує мати технічне використання в тих галузях, де співчуття не використовується. Співчуття та емпатія стосуються турботливої реакції на чуже горе. Хоча емпатія стосується активного співпереживання емоційному досвіду іншої людини, співчуття додає до цього емоційного досвіду бажання полегшити страждання людини.

Співчуття та емпатія у навчальному процесі відносяться до турботливої реакції викладача на емоційний стан студентів, але між ними зазвичай проводиться розмежування: тоді як співчуття – це почуття щирої турботи про студентів, оскільки вони емоційніше сприймають стан війни та переживають щось значно важливе або болісне у своєму житті, емпатія передбачає активне співпереживання емоційному досвіду таких студентів. Під емпатією ми розуміємо відчуття почуттів інших людей, зокрема студентів. Тож, якщо студентам боляче, і викладач відчуває такий біль – тоді, він і відчуває емпатію до саме до таких студентів. Якщо вони тривожаться, педагог має підхопити і перейнятися такою тривогою. Якщо студентам сумно і вони чимось стурбовані, тоді викладачеві має бути сумно також і він має зрозуміти смуток студентів і проявити емпатію. Саме цим і відрізняється емпатія від співчуття. Співчувати означає, що педагог надає значення турботі про студентів, цінує її, піклується про них, але не обов’язково розуміти їхні почуття.

До *Soft skills* ми також відносимо і *активне слухання*, бо вміння слухати – це повага до того, хто говорить, а саме до студента або викладача. Це дозволяє викладачам повністю зосередитися на відповідях студентів, не перебиваючи їх, таким чином педагог може вдумливо відповісти на запитання студентів або зробити оціночні судження їхніх відповідей. Розвивати навичку активного слухання, це проблеми та потреби не лише студентів, але викладачів зокрема, бо вміння слухати і бути почутим – це вміння зрозуміти людей, які звертаються за допомогою. Люди, які звертаються за допомогою, повинні відчувати підтвердження своїх проблем, тому у навчальному процесі важливо сприяти активному слуханню. Це допомагає підвищити задоволеність студентів у вивченні нав-

чальної дисципліни, що призводить до глибшого почуття довіри до викладача.

Навички активного слухання передбачають повну концентрацію на співрозмовнику, його розуміння та реагування на нього, а не просто пасивне слухання. Ключові техніки включають підтримку зорового контакту, невербальні сигнали (кивання головою), постановку відкритих питань, перефразування для підтвердження розуміння та утримання від осуду для побудови довіри та емпатії у спілкуванні.

Активне слухання – це комунікативна навичка, яка виходить за рамки простого сприйняття слів; вона включає активну обробку та прагнення зрозуміти їх значення й намір. Методи активного слухання можуть покращити спілкування та стосунки. Це включає присутність, прояв інтересу, помітки невербальних сигналів та постановку запитань. Це також включає рефлексію на розмову та слухання для розуміння, водночас утримуючись від осуду [1].

Активне слухання вимагає повної присутності в розмові. Це дозволяє як студентам, так і викладачам зосередитися на висловленні думки і на тому, що говориться. Присутність передбачає уважне слухання, зокрема вміння налаштуватися на внутрішній світ іншої людини, віддаляючись від свого власного. Це потужна навичка глибокого зв'язку та взаємодії з емоціями іншої людини. Під час активного слухання невербальна поведінка студентів не менш важлива. Щоб показати викладачам та студентам, що вони справді налаштовані на неї, використовуйте відкрити, не загрозливу мову тіла. Це означає, що студенти не повинні складати руки, посміхатися під час слухання, нахилитися та кивати в ключові моменти. Звичайно може бути корисним звертати увагу на вираз обличчя під час активного слухання, щоб не пропустити жодної негативної реакції. Під час активного слухання важливо підтримувати зоровий контакт. Це показує викладачам, що студенти присутні та слухають те про що говориться протягом навчальних занять і що вас нічого не відволікає навколо. Важливо ставити спеціальні запитання, а не загальні на які можна коротко відповісти “так чи ні”, що часто призводять до обмежених відповідей. Спеціальні запитання показують, що студенти зацікавлені у вивченні навчального матеріалу, оскільки вони проявляють ширший інтерес до його опанування. Саме такі запитання заохочують до вдумливих, розгорнутих відповідей і вказують на рівень якості вивчення навчальної дисципліни.

Отже, активне слухання допомагає викладачам бути краще почутими і зрозумілими, а студентам – отримати більше інформації та розуміння у вивченні навчальної дисципліни. З обох боків активного слухання у процесі навчання, як педагоги, так і студенти відчувають більшу пов'язаність і схиль-

ність до співпраці, тому це такий важливий інструмент, коли йдеться про комунікацію.

На основі вище викладеного матеріалу, зробимо **висновки**.

Сучасна система освіти стрімко розвивається під впливом соціальних, технологічних і культурних змін. Викладання навчальних дисциплін зазнає значних трансформацій, що зумовлені потребою готувати покоління здатних адаптуватися до швидкоплинного світу. У статті ми зробили спробу розглянути сучасні ключові тенденції у викладанні навчальних дисциплін спрямовані на глибоке осмислення знань, розвиток ключових компетентностей, активну взаємодію студентів і викладачів з використанням інноваційних технологій. Такий підхід формує не лише освічену, а й творчу, адаптивну особистість, здатну з упевненістю діяти в умовах сучасного світу.

Важливою тенденцією є впровадження активних та інтерактивних методів навчання. Проектна діяльність, кейс-методи, проблемне навчання, гейміфікація, колаборативна робота формують у студентів здатність застосовувати знання на практиці, працювати в команді та приймати відповідальні рішення. Таким чином, навчальний процес стає більш динамічним і наближеним до реальних професійних ситуацій.

Суттєвих змін зазнає й роль викладача. Він перестає бути єдиним джерелом інформації та виступає фасилітатором, наставником і модератором освітнього процесу. Основна функція педагога полягає у створенні умов для розвитку особистості, формуванні індивідуальної освітньої траєкторії та підтримці навчальної автономії здобувачів освіти.

Ще однією характерною рисою сучасної освіти є міждисциплінарність. Поєднання знань із різних галузей сприяє формуванню цілісного світогляду та здатності комплексно вирішувати проблеми. Особливо актуальним є інтегрування гуманітарних і технічних дисциплін, що відповідає вимогам сучасного ринку праці.

Важливою складовою сучасних тенденцій є орієнтація на інклюзивність та рівний доступ до освіти. Освітні програми дедалі більше враховують потреби різних категорій здобувачів, забезпечують адаптивність навчальних матеріалів і створюють безпечне та толерантне середовище.

Крім того, зростає значення формувального оцінювання, яке спрямоване не лише на фіксацію результатів, а й на підтримку навчального прогресу. Оцінювання стає інструментом розвитку, а не лише контролю.

Отже, сучасні тенденції у викладанні навчальних дисциплін свідчать про перехід до гнучкої, інноваційної та особистісно орієнтованої моделі освіти. Подальший розвиток освітньої сфери пов'язаний із гармонійним поєднанням традицій

них педагогічних цінностей і новітніх технологічних можливостей. Ефективність цих процесів залежить від готовності педагогів до постійного професійного розвитку, відкритості до інновацій та здатності адаптуватися до швидких змін сучасного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Active-listening. URL: <https://www.verywellmind.com/what-is-active-listening-3024343>
2. Key Trends Shaping the Future of Language Learning and Business Education in 2025. URL: <https://blcspain.com/language-learning-trends/>
3. Soft skills. URL: https://www.google.com/search?q=soft+skills+%D1%86%D0%B5&rlz=1C1SJWC_enUS1079UA1088&oq=soft&gs_lcrp
4. WIKIPEDIA Шпаргалка. URL: <https://surl.li/wgzdxc>
5. Зварич І.М. Штучний інтелект і вивчення іноземної мови. *Молодь і ринок*. 2024. № 2 (222). С. 12–16.

REFERENCES

1. Active-listening. Available at: <https://www.verywellmind.com/what-is-active-listening-3024343>
2. Key Trends Shaping the Future of Language Learning and Business Education in 2025. Available at: <https://blcspain.com/language-learning-trends/>
3. Soft skills. Available at: https://www.google.com/search?q=soft+skills+%D1%86%D0%B5&rlz=1C1SJWC_enUS1079UA1088&oq=soft&gs_lcrp
4. WIKIPEDIA Шпаргалка. Available at: <https://surl.li/wgzdxc>
5. Zvorych, I.M. (2024). Shtuchnyi intelekt i vyvchennia inozemnoi movy [Artificial intelligence and foreign language learning]. *Youth & market*. No. 2 (222). pp. 12–16.

Стаття надійшла до редакції: 17.02.2026

Прийнято до друку: 16.04.2026

Опубліковано: 04.05.2026

УДК 378.015

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.356078>

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

Наталія Сейко, доктор педагогічних наук, професор
кафедри соціальних технологій
Житомирського державного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6197-9553>

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД СТВОРЕННЯ ЕРГОНОМІЧНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ І СЕРЕДОВИЩА

Розглянуто зарубіжний досвід створення ергономічного освітнього простору і середовища, які відкривають можливості для впровадження інноваційних стратегій навчання. Вони забезпечують синергію між фізичним комфортом, емоційним добробутом та ефективністю навчання. Зроблено висновок, що в умовах повоєнної відбудови України розглянутий зарубіжний досвід дозволить створити нові ергономічні освітні простори і середовища або реконструювати пошкоджені з урахуванням ергономічного підходу.

Ключові слова: педагогічна ергономіка; простір; середовище; освітній процес; соціальне навчання; вища освіта; зарубіжний досвід.

Літ. 10.

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

Nataliia Seiko, Doctor of Sciences (Pedagogy),
Professor of the Social Technologies Department,
Zhytomyr Ivan Franko State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6197-9553>

FOREIGN EXPERIENCE IN CREATING ERGONOMIC EDUCATIONAL SPACE AND ENVIRONMENT

The article is devoted to the study of foreign experience in creating ergonomic educational space and environment. It has been established that they create opportunities for the implementation of innovative learning strategies based on active methods and modern digital tools, providing synergy between physical comfort, emotional well-being, and learning efficiency. The importance of using an ergonomic approach to designing effective pedagogical systems is emphasized, since the digital

transformation of education makes it possible to change the role of teachers, the learning environment, and the infrastructure supporting the educational process. Technologies together with pedagogy activate the potential of participants in the educational process, but their evolution must have a positive impact on the results of education and training, on the ability of applicants to focus on learning. Pedagogical ergonomics produces solutions based on the interaction of systemic, humanistic, scientific, and design thinking. The results of major foreign studies on educational spaces and environments are highlighted. It is emphasized that when developing ergonomic spaces, it is necessary to be guided by the criteria of permanence and consequences. This makes it possible to create a holistic ecosystem in an educational institution. Information is provided on the activities of an international group of scientists on ergonomic problems in education, as well as their development of the methodology of activity-oriented analysis and design (ACAD). It is considered a tool that improves the understanding and design of learning using knowledge and elements that determine educational activities. Using this tool helps designers and teachers to develop effective educational spaces and environments, taking into account the available budget. It is concluded that in the conditions of post-war reconstruction of Ukraine, the considered foreign experience will allow creating new ergonomic educational spaces and environments or reconstructing damaged ones, taking into account the ergonomic approach.

Keywords: pedagogical ergonomics; space; environment; educational process; social studies; higher education; foreign experience.

Постановка проблеми. Сучасні уявлення про освіту зазнають докорінних змін, оскільки найвищою цінністю визнається особистість, а відтак актуалізується необхідність перегляду багатьох аспектів, в тому числі й підходів до організації навчального середовища. Воно має бути психологічно безпечним, когнітивно стимулюючим і фізично комфортним, щоб забезпечувати якість як освітнього процесу, так і життєдіяльності його учасників. Освітні простори охоплюють формальні, неформальні та віртуальні середовища, спрямовані на навчання, розвиток і виховання, призначені для підтримки, сприяння, покращення і стимулювання навчання і викладання. Вони створюють можливості для впровадження інноваційних стратегій навчання, що ґрунтуються на активних методах і сучасних цифрових інструментах.

Багато вітчизняних науковців і сучасних педагогів у своїх працях торкалися різних ергономічних аспектів освітнього простору з позицій наук, які формують зміст педагогічної ергономіки. Сьогодні виникла гостра потреба використати потенціал цих наук для впровадження гуманістичних ідеалів в освітній процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До когорти вітчизняних науковців, які всебічно висвітлюють аспекти ергономічного підходу до освітнього процесу, можна віднести Т. Борисову, Д. Вороніна, О. Ігнатюк, Н. Карапузову, Є. Починюк, В. Помагайбо, Л. Сидорчук, А. Сухих та ін. Із зарубіжних вчених, що працюють у цьому напрямі, можна назвати, зокрема, Т. Андре, М. Ендслі, Н. Ешмор, П. Йомен, В. Карвовського, Г. Салвенді, П. Салмона та ін. Актуальні ергономічні аспекти навчального простору та середовища розглядали зарубіжні науковці, які мали можливість публікувати результати досліджень у спеціалізованому виданні “Журнал навчальних просторів”. Воно розглядалося як міжнародний, міждисциплінарний форум, що охоплював різні напрями, дотичні до навчального простору у вищій освіті. З об’єктивних

причин журнал та організація, що його видавала, припинили своє існування. Але його справу продовжили інші видання.

Незважаючи на декларування студентоцентризму, в Україні більшість освітніх просторів залишаються традиційними, ніби “застиглими” в часі, що з історичної точки зору в старих закладах розглядається позитивно, але вони не враховують психофізіологічну варіативність здобувачів, вплив цифровізації та потребу у просторовій свободі. Це створює суперечність між високими гуманістичними цілями та обмеженими матеріально-технічними і методичними можливостями середовища. Водночас, як показав аналіз вітчизняних праць з питань ергономічних аспектів навчального середовища і простору, науковцями недостатньо уваги приділено зарубіжному досвіду їх дослідження як важливого чинника впливу на якість вищої освіти.

Метою статті є висвітлення зарубіжного досвіду впровадження ергономічного підходу в освітній простір і середовище, що забезпечує синергію між фізичним комфортом, емоційним добробутом та ефективністю навчання; показання його важливості для вітчизняної системи вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Одним із напрямів педагогічної ергономіки є вивчення освітнього простору і середовища як соціотехнологічних систем, що відрізняються специфікою складових, цільовим призначенням і платформною подання. Категорії простору і середовища вивчало багато учених у різних аспектах, тому для коректного розуміння зв’язку між ними за основу візьмемо наступні визначення: глобальний освітній простір розглядається як “цілісна скінчена множина об’єктів та їх відношень, виокремлених із загального об’єктного простору за ознакою належності до цієї множини об’єктів та відношень до реалізації цілей освіти” [1, 9], а освітній простір педагогічної системи є його складовою частиною; освітнє середовище розглядається як множина об’єктів і взаємозв’язків між ними, що не входять до системи освіти (СО), але зміна властивостей яких може змінювати стан СО

або самі властивості можуть змінюватись під впливом системи освіти. Тобто, ті об'єкти глобального освітнього простору, що "не мають впливу на суттєві властивості системи освіти і на які вона також не впливає, не відносяться до освітнього середовища системи освіти" [1, 10]. Навчальне середовище – це простір, в якому здійснюється освітній процес та створюються необхідні умови для ефективного та безпечного досягнення цілей освіти. Структура навчального середовища показує внутрішні взаємозв'язки і взаємозалежності (компонентів, об'єктів, складових, елементів). Кожне навчальне середовище має змістову, інформаційну та матеріальну наповненість, а його атрибути використовуються як ресурси реалізації освітнього процесу. Простір і середовище суттєво поєднують те, що будь-який об'єкт або зв'язок може визначитися та асоціюватися з кількома просторами і середовищами [1]. Таким чином, простір і середовище як категорії характеризуються багатовимірністю проявів активності.

У роботі [2] на основі аналізу великої вибірки статей з бази Скопус за 12 років щодо проектування і використання навчальних просторів і впливу на результати навчання було встановлено, що таких праць є небагато, простої відповіді на те, як їх проектувати немає, але спостерігається підвищення інтересу до цієї проблеми. Навчання як явище є результатом взаємодії з широким спектром факторів, які виходять за межі когнітивних процесів. Одним із цих факторів є місце його перебігу. Вивчати та описувати ці місця можна як навчальні середовища, де однією з складових є простір. Віртуальний простір розглядається як альтернатива, а не копія фізичного простору. Вивчення цифрового простору має включати фізичні артефакти (пристрої, екрани та ін.). Найчастіше проектування навчального простору застосовує підхід "зверху вниз", що нівелює роль студентів. Однак спостерігається зацікавленість протилежним підходом – "знизу вгору", де враховується думка студентів і викладачів, що надихає на нові практики викладання і навчання.

Від початку XXI ст. світове суспільство стикнулося з грандіозними викликами, які спонукали до обговорення їхніх наслідків для освіти і навчання, впровадження ергономічних принципів і методів на благо суспільства. У галузі освіти ці виклики стосуються здоров'я учасників освітнього процесу, використання сучасних технологій, зокрема Метасвіту, якості освітніх програм, забезпечення інклюзивної якісної освіти тощо. У статті [7] звернено увагу на те, що ергономіка має великий потенціал для розробки ефективних педагогічних систем, однак на даний момент її вплив на проектування цих систем обмежений. У більшості випадків дослідження стосуються фізичних і психомоторних

явищ, у той час як цифрова трансформація освіти дає можливість змінити роль викладачів, навчального середовища та інфраструктури підтримки освітнього процесу. Автори вважають, що технології разом з педагогікою активують потенціал учасників освітнього процесу, проте важливо, щоб їхня еволюція позитивно впливала на результати освіти та навчання, на здатність здобувачів зосереджуватися на навчанні. Тому необхідно розширювати коло факторів впливу на ефективність навчання для дослідження.

Як зазначає С. Шоррок, завдяки ергономічному підходу можна проектувати взаємодії у контексті артефактів, середовищ, організаційної діяльності (навчання, регулювання, комунікація, складання графіків), планування діяльності (послідовність, темп, час, різноманітність) та відкривати нові аспекти для організацій та груп. Взаємодія педагогіки та ергономіки ґрунтується на сукупності видів мислення, кожне з яких у цьому контексті має свій аспект: системне мислення відповідає за розуміння цілей, структури, меж динаміки та результатів системи; гуманістичне мислення акцентує увагу на сенсі, цінностях намірів, виборі та відповідальності за людську діяльність; дизайн-мислення враховує принципи і процеси проектування для використання людиною; наукове мислення спрямоване на покращення розуміння проблеми та знаходження її оптимального розв'язку [4].

У 1993 р. був заснований міжнародний некомерційний консорціум організацій (New Media Consortium – NMC), дотичних до освіти, що займалися дослідженням і використанням нових технологій, обладнання та медіа. Ця група експертів – виробників навчального обладнання, розробників програмного забезпечення та видавців – вважала, що кінцевий успіх їхніх продуктів залежить від сприйняття спільнотою вищої освіти. До 2017 року (рік припинення функціонування) ця організація проводила цілеспрямовані дослідження, включаючи навчання на основі освітніх викликів, візуальну грамотність, віртуальне середовище, впроваджувала нові технології та ідеї, а також публікувала щорічні звіти по проєкту "Горизонт" [3]. У наступні роки цим питанням частково почала приділяти увагу асоціація "EDUCAUSE" [5].

Розглядаючи питання якісної вищої освіти, обов'язково потрібно враховувати, що навчання в освітніх закладах має бути соціально орієнтованим, під час якого взаємодіють індивідуальні знання (світогляд, упередження, набуті знання), формальні знання (написані організацією історії, кодовані та вивірені), а також соціальні знання (неявні, збережені спільнотою). Ця методологія визначає принципи, пов'язані з просторами спільної творчості, підтримкою здобувачів, можливістю рефлексувати та інтеграцією соціального навчання у контекст

вищої освіти [6, 275]. На технічному рівні соціальне навчання впроваджується поетапно таким чином, щоб формальні навчальні заходи з відповідними ресурсами збігалися із заходами груповими (спільноти), що підвищує рівень залученості здобувачів і дає можливість керувати навчальним темпом.

В основі соціального навчання знаходяться навчальні простори, де збираються учасники для здійснення осмисленої діяльності. Простори відрізняються тим, що відкривають можливість не для всіх технологій однаково: одні сприяють тиші, зосередженості, рефлексії, а інші – спілкуванню. Тому починатися навчання може в одному просторі, а при зміні цілей продовжуватися в інших. Розроблення навчальних просторів має узгоджуватися з тим, які типи взаємодії мають в ньому відбуватися: для навчальної мети, спільної роботи, простори для розмов, оцінювання, виконання, виявлення незадоволення, інфраструктурні. Такі простори характеризуються двома критеріями – постійністю і наслідками. Наприклад, простір виконання характеризується високим ступенем постійності та має значні наслідки (як навчальна майстерня), а для розмов – низький ступінь постійності; наслідки залежать від мети. Заклади, які адаптуються до використання підходів соціального навчання, не обмежують його єдиною системою чи конструкцією, а створюють такі освітні простори як цілісну екосистему [6, 279–280].

Міжнародна група науковців, до складу якої увійшли дослідники ергономічних проблем в освіті з різних університетів (П. Гудієр, П. Йомен, Л. Карвалью, Л. Кастаньєда, Х. Адель-Сегура), розробила методологію діяльнісно-орієнтованого аналізу та проектування (ACAD), автором ідеї якого був П. Гудієр. Учений вважав, що навчання є емергентним явищем, на яке можна впливати опосередковано через прийняті на момент навчання завдання, інструменти, організацію, але діяльність має підтримувати ті елементи, які розробили педагоги для будь-якої навчальної діяльності. У цьому контексті ACAD – це інструмент, який покращує розуміння та проектування навчання за допомогою знань та елементів, які обумовлюють навчальну діяльність. Його структура містить п'ять вимірів: розробка навчального сценарію (матеріальні та цифрові інструменти, що складаються з фізичних, просторових та інструментальних елементів), дизайн соціальної взаємодії (взаємини людей у різних за розміром спільнотах), розробка завдань на знання (структурування міркувань і знань, оцінювальні), емергентна навчальна діяльність (з'являється в момент навчання, коли використовуються особисті взаємодії, елементи та розташування перших трьох вимірів), цілі. Найірідше розробники застосовують останній вимір, оскільки цей вимір менш затребуваний [8].

Як наголошують автори [10], навчальний процес, крім подання матеріалу, має забезпечити умови якісної освіти, не порушуючи здоров'я учасників процесу. Вони виокремлюють найважливіші сегменти освітньої системи, в яких ергономіка сприяє якості освіти: збереження здоров'я здобувачів, створення комфортного середовища, коригування процесу навчання відповідно до здібностей студентів. Автори використали епістемологічний підхід до виявлення зв'язку між навчальним простором та якістю освіти, переосмислюючи педагогічні проблеми в ергономічних термінах. На основі проведеного науковцями ґрунтовного аналізу було зроблено висновок про затребуваність розробниками освітньої інфраструктури методів та інструментів для відстеження дрібних зрушень і більших наслідків відображення змін у всіх напрямках проєктування. Потрібні дієві знання про те, як спроектоване середовище формує діяльність, орієнтовану на знання. Економічною ціною цих дієвих знань є масштаб інвестицій у створення навчальних просторів.

Запропонована авторами методика дозволяє зв'язати бажані якості навчальної діяльності з розробленими властивостями навчального середовища в структурі ACAD. Ця структура є своєрідним каркасом з чотирьох компонентів: соціальних, матеріальних і концептуальних вимірів навчання, які доповнені компонентом з динамічним змістом – виникаючою діяльністю здобувачів, яка включає акти спільного створення та конфігурації. Рішення приймалися щодо трьох вимірів дизайну (місця, соціального та епістемологічного) за критеріями оцінювання (мобільності, діалогу та зв'язку). Прикладом для критерію зв'язку прийняті такі рішення: дизайн місця – максимізація ліній зору по приміщенню та зоровий контакт у групах, використання автовідеостандартів для посилення спільної присутності людей та керування без просторового домінування; соціальний дизайн – потреба у нових нормах, здатних підтримувати провідну навчальну діяльність; епістемологічний дизайн – збільшення можливостей для зв'язку за допомогою нових просторових форм навчання, викладання і досліджень. Продуктом навчання, яке було розроблено за допомогою ACAD, є метод (інструмент), що здатний продуктивно відображати відносини між спроектованим середовищем і навчальною діяльністю, яка в ньому відбувалася, на усіх етапах від початку проектування до інформування для майбутнього перепроєктування. Авторами запропоновано набір властивостей для визначення якості навчання через критерії оцінювання (мобільність, діалог, зв'язок). Це дає можливість прийняти виважене ергономічне рішення [10].

Науковці групи ACAD розробили набір ресурсів у вигляді колоди карточок, метою яких є полег-

шення для педагогів визначення елементів основних вимірів дизайну (сценарії, соціальна взаємодія та завдання) для створення ергономічного навчального простору та середовища. Карточки поділені на чотири групи: найвпливовіші теорії навчання; головні терміни, пов'язані з простором, інструментами, ресурсами, артефактами місця; терміни з розробкою навчальних завдань у контексті АСAD; терміни, пов'язані з соціальними дизайном, ідентичністю, інструкціями, формами та відповідальністю [9].

Крім розглянутих аспектів проектування ергономічних освітніх просторів і середовищ в зарубіжній науковій літературі знайдено низку цікавих досліджень з таких проблем: вплив адаптації методичних підходів до формального навчального середовища на навчання здобувачів, яке спонукає викладача поміркувати над перепроєктуванням свого курсу, щоб врахувати вплив фізичного простору; вплив нових технологічно вдосконалених середовищ на якість навчання; розроблення нових аналітичних інструментів, здатних підтримувати роботу тих, хто проектує освітні простори і середовища, і сприяти відповідності теоретичного бачення (педагогіка, місце та люди) з проактивним втіленням (теорією, дизайном та практикою) тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, на основі проаналізованих джерел доходимо висновків про вплив просторового дизайну на якість навчання завдяки ергономічним рішенням. Гуманізація простору і навчального середовища за допомогою засобів педагогічної ергономіки передбачає концепцію мобільності навчальних груп, яка підлаштовується під потреби особистості та навчання. Встановлено, що ергономічне планування має забезпечувати візуальний контакт між усіма учасниками освітнього процесу та сприяти діалогу, на якому побудована гуманістична педагогіка. Зміна конфігурації групи відкриває можливості використання різних форм організації навчання: індивідуальна робота, робота в парах і малих групах, по колу. Руйнування бар'єру між викладачем і здобувачем, відсутність домінування педагога за місцем сприяють встановленню довірливих стосунків і рівноправного партнерства. Ергономічно спроектоване середовище завдяки функціональному зонуванню стає гетерогенним і дозволяє проводити різні види діяльності та враховувати психоемоційні стани здобувачів. Просторовий дизайн, побудований на гуманістичних принципах гнучкості, права на вибір, територіальності та приватності, перетворює освітній заклад на живий соціальний організм. Результати дослідження зв'язку якості навчальної діяльності з удосконаленими освітніми просторами і середовищами за умови збереження незмінними інших факторів показали позитивний і навіть значний вплив на

здобувачів. Проектувати навчальні простори і середовища можуть не лише фахівці (що потребує значних інвестицій), а й викладачі (учителі). Для підтримки таких педагогів науковцями розроблено методіку створення ергономічного навчального простору та середовища, елементи якої постійно удосконалюються.

Враховуючи, що наша країна знаходиться у стані війни, зруйновано багато освітніх закладів, а ті, які вціліли, потребуватимуть відбудови, важливо звернутися до зарубіжного досвіду, багатого на приклади ергономічних рішень щодо проектування і перепроєктування освітніх просторів і середовищ. Оскільки повоєнна відбудова потребує значних коштів, очевидно, що нові заклади потрібно проектувати так, щоб ергономічні рішення сприяли високій якості освіти. Перш за все, сучасне освітнє середовище має бути гнучким, динамічним, адаптивним, враховувати психофізіологічні ритми, цифрову гігієну та індивідуальні особливості здобувачів. Тому впровадження ергономічного підходу потребує від педагогів нової компетентності – вміння проектувати освітній досвід з урахуванням простору, світла, часу та технологій.

До подальших досліджень відносимо проблеми ергономічного дизайну цифрового навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кремень В.Г., Биков В.Ю. Категорії простір і середовище: особливості модельного подання та освітнього застосування. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 2. С. 3–16.
2. Martínez-Ramos, Sergio Alonso, Juvenal Rodríguez-Reséndiz, Avatar Flores Gutiérrez, P.Y. Sevilla-Camacho and Jorge D. Mendiola-Santibañez. The Learning Space as Support to Sustainable Development: A Revision of Uses and Design Processes. *Sustainability*. 2021, 13(21), 11609; DOI: <https://doi.org/10.3390/su132111609>
3. O'Brien J. Thoughts on the Loss of the New Media Consortium. <https://er.educause.edu/blogs/2017/12/thoughts-on-the-loss-of-the-new-media-consortium> Friday, December 22, 2017
4. Shorrock S. Human Factors and Ergonomics: Looking Back to Look Forward. URL: <https://humanisticsystems.com/2018/02/25/human-factors-and-ergonomics-looking-back-to-look-forward/>
5. The New Media Consortium. URL: [https://library.educause.edu/search/#?publicationandcollection_search=New%20Media%20Consortium%20\(NMC\)](https://library.educause.edu/search/#?publicationandcollection_search=New%20Media%20Consortium%20(NMC))
6. Walcutt, J.J. & Schatz, S. (Eds.) (2019). *Modernizing Learning: Building the Future Learning Ecosystem*. Washington, DC: Government Publishing Office. License: Creative Commons Attribution CC BY 4.0 IGO URL: <https://www.adlnet.gov/assets/uploads/Modernizing%20Learning.pdf>
7. Waldemar Karwowski, Gavriel Salvendy, Mica Endsley, William Rouse, Paul Salmon, Kay Stanney, Andrew Thatcher, Tony Andre, Jessie Yang, Hasan Ayaz, Ahmet Cakir, Vince Duffy, Colin Drury, Qin Gao, Yinni Guo, Peter Hancock, William S. Marras, Patrick Rau, Ben Sawyer & Neville Stanton (2025). *Grand challenges for human factors*

and ergonomics, *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 26:4, 361–456, DOI: 10.1080/1463922X.2024.2431336

8. What is ACAD? URL: https://www.um.es/acad/?page_id=1431&lang=en

9. What is the Toolkit and how it works? URL: https://www.um.es/acad/?page_id=1771&lang=en

10. Yeoman Pippa, Ashmore Nathan. Moving from pedagogical challenge to ergonomic challenge: Translating epistemology into the built environment for learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 2018, 34(6).

REFERENCES

1. Kremen V.H., Bykov V.Iu. (2013). Kategoria prostir i sredovyshe: osoblyvosti modelnoho podannia ta osvithnoho zastosuvannia [Categories of space and environment: features of model representation and educational application]. *Theory and practice of social systems management*. No. 2. pp. 3–16. [in Ukrainian].

2. Martínez-Ramos, Sergio Alonso, Juvenal Rodríguez-Reséndiz, Avatar Flores Gutiérrez, P.Y. Sevilla-Camacho and Jorge D. Mendiola-Santibañez. The Learning Space as Support to Sustainable Development: A Revision of Uses and Design Processes. *Sustainability*. 2021, 13(21), 11609; DOI: <https://doi.org/10.3390/su132111609> [in English].

3. O'Brien J. (2017). Thoughts on the Loss of the New Media Consortium. Available at: <https://er.educause.edu/blog/2017/12/thoughts-on-the-loss-of-the-new-media-consortium> Friday, December 22, 2017 [in English].

4. Shorrock S. (2018). Human Factors and Ergonomics: Looking Back to Look Forward. Available at: <https://humanis>

[ticsystems.com/2018/02/25/human-factors-and-ergonomics-looking-back-to-look-forward/](https://humanis.com/2018/02/25/human-factors-and-ergonomics-looking-back-to-look-forward/) [in English].

5. The New Media Consortium. Available at: [https://library.educause.edu/search/?publicationandcollection_search=New%20Media%20Consortium%20\(NMC\)](https://library.educause.edu/search/?publicationandcollection_search=New%20Media%20Consortium%20(NMC)) [in English].

6. Walcutt, J.J. & Schatz, S. (Eds.) (2019). *Modernizing Learning: Building the Future Learning Ecosystem*. Washington, DC: Government Publishing Office. License: Creative Commons Attribution CC BY 4.0 IGO Available at: <https://www.adlnet.gov/assets/uploads/Modernizing%20Learning.pdf> [in Ukrainian].

7. Waldemar Karwowski, Gavriel Salvendy, Mica Endsley, William Rouse, Paul Salmon, Kay Stanney, Andrew Thatcher, Tony Andre, Jessie Yang, Hasan Ayaz, Ahmet Cakir, Vince Duffy, Colin Drury, Qin Gao, Yinni Guo, Peter Hancock, William S. Marras, Patrick Rau, Ben Sawyer & Neville Stanton (2025). Grand challenges for human factors and ergonomics, *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 26:4, 361–456, DOI: 10.1080/1463922X.2024.2431336 [in English].

8. What is ACAD? Available at: https://www.um.es/acad/?page_id=1431&lang=en [in English].

9. What is the Toolkit and how it works? Available at: https://www.um.es/acad/?page_id=1771&lang=en [in English].

10. Yeoman Pippa, Ashmore Nathan (2018). Moving from pedagogical challenge to ergonomic challenge: Translating epistemology into the built environment for learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(6). [in English].

Стаття надійшла до редакції: 01.03.2026

Прийнято до друку: 16.04.2026

Опубліковано: 04.05.2026



“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

“Здобувати знання – значить відкривати у собі людину”.

Іван Франко
видатний український поет, прозаїк, публіцист

“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



МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ ГРУПОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

УДК 378.091.3:378.011.3-051]:005.941-059.2

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.356077>

Ольга Шапран, доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри освітології та педагогічної інноватики
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7514-6632>

Іван Кушнірук, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
кафедри освітології та педагогічних інновацій
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3408-7712>

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ ГРУПОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті обґрунтовано та розроблено структурно-функціональну модель формування організаційної компетентності майбутніх викладачів ЗВО засобами технології групової діяльності. Уточнено сутність поняття як інтегративної професійної характеристики. Модель ґрунтується на системному й компетентнісному підходах і охоплює змістово-процесуальний та рефлексивний блоки. Визначено педагогічні умови та критерії оцінювання її сформованості.

Ключові слова: організаційна компетентність; майбутній викладач; заклад вищої освіти; педагогічне моделювання; технології групової діяльності; професійна підготовка.

Рис. 1. Літ. 13.

Olha Shapran, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of the
Educational Studies and Pedagogical Innovations Department,
Hryhoriy Skovoroda University in Pereiaslav
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7514-6632>

Ivan Kushniruk, Applicant of the Third (Educational and Scientific) Level of Higher Education
of Specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences,
Department of Educational Studies and Pedagogical Innovation,
Hryhoriy Skovoroda University in Pereiaslav
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3408-7712>

MODEL OF FORMATION OF ORGANIZATIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS USING GROUP ACTIVITY TECHNOLOGY

The article provides theoretical and methodological justification and develops a structural and functional model of the formation of organizational competence of future teachers of higher education institutions using group activity technologies. The relevance of the study is due to the modernization of the higher education system of Ukraine, orientation on the competency paradigm of training specialists, the growth of the role of the teacher as an organizer of the educational process, a facilitator of educational interaction, and a leader of the academic environment.

The paper clarifies the essence of the concept of "organizational competence of a future teacher of higher education" as an integrative professional characteristic that encompasses a system of organizational and managerial knowledge, skills of planning and coordination of the educational process, skills of facilitation and moderation of group work, the ability to make informed decisions, reflection and responsibility for the results of professional activity.

The proposed model is based on systemic, competency, personality-activity, and contextual approaches and includes theoretical-methodological, content-processual, and monitoring-reflective blocks. Particular attention has been paid to the procedural-technological support of the model, which involves the use of group activity technologies: interactive technologies of cooperative and collective-group learning, cooperative-group and individual-group forms of work, workshops, discussion and educational-game technologies, as well as methods of moderation, monitoring, and reflection. It is substantiated that the use of these technologies will contribute to the development of organizational skills, leadership qualities, communicative culture, and the ability to manage group dynamics.

Pedagogical conditions for the effective implementation of the model and criteria for assessing the levels of formation of organizational competence of future teachers have been determined. The practical significance of the study lies in the possibility of using the proposed model in the process of developing educational programs, improving the content of professional training, and implementing innovative forms of organizing the educational process in higher education institutions.

Keywords: organizational competence; future teacher; higher education institution; pedagogical modelling; group activity technologies; professional training.

Постановка проблеми. Актуальність моделювання процесу формування організаційної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти зумовлена комплексом соціальних, освітніх і професійних чинників, що визначають сучасний розвиток системи вищої освіти України. Сучасні умови інтеграції до Європейського простору вищої освіти, цифровізації освіти, впровадження компетентнісного підходу та студентоцентрованої парадигми навчання висувають нові вимоги до професійної підготовки викладача як організатора освітнього процесу, фасилітатора навчальної взаємодії та координатора академічного середовища.

Сучасний викладач ЗВО виконує не лише навчальну й наукову, а й складну *організаційно-управлінську функцію*: планує й структурує освітній процес, забезпечує ефективну взаємодію учасників навчання, управляє групою динамікою, приймає рішення в умовах багатозадачності та невизначеності. Водночас практика підготовки майбутніх викладачів засвідчує недостатню увагу до цілеспрямованого розвитку саме організаційної складової професійної компетентності, що знижує ефективність їхньої подальшої професійної діяльності.

Необхідність моделювання зазначеного процесу зумовлена потребою у створенні науково обґрунтованої, структурованої та цілісної системи формування організаційної компетентності, яка б визначала мету, зміст, підходи, принципи, педагогічні умови, технології та критерії результативності підготовки майбутніх викладачів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема моделювання процесів професійної підготовки фахівців у вищій школі є предметом системних наукових досліджень, що особливо активізувалися в умовах євроінтеграційних змін та впровадження компетентнісного підходу в освіті. Проблема застосування моделювання при дослідженні педагогічних явищ і процесів висвітлюється у працях таких науковців як С. Вітвицька [9], Є. Лодатко [7], Р. Мартинова та С. Боднар [8], І. Осадчий [10] та ін. Так, теоретико-методологічні засади педагогічного моделювання як методу системного дослідження та проектування освітнього простору ґрунтовно розкрито у працях С. Вітвицької, яка обґрунтовує модель як цілісну систему взаємопов'язаних компонентів (мети, змісту, технологій, результату), що забезпечують прогнозованість та керованість освітнього процесу. Учена підкреслює значення функціонально-структурного підходу до побудови моделей професійної підготовки майбутніх фахівців [9].

І. Осадчий головну мету моделювання вбачає у створенні моделі реального явища, а об'єктом моделювання визначає частину дійсності, тому, на його думку, саме об'єкт може мати моделі різного рівня відповідності, повноти й системності відобра-

ження [10, 62]. Отже, педагогічний об'єкт або явище можуть мати кілька науково обґрунтованих моделей, що різняться між собою.

Значний внесок у розроблення моделей вносить Є. Лодатко, який вважає, що модель педагогічного явища (об'єкта чи процесу) має шанс на апробацію і практичне "виживання" в умовах реального освітнього процесу лише за умови достатньої загальності досліджуваних змістових і структурно-процесуальних компонентів, тобто достатньо високого рівня абстрагування [7, 6]. Отож, у процесі моделювання педагогічних явищ перед дослідниками виникає проблема відбору певних ознак і зв'язків педагогічних явищ та їх абстрагування для забезпечення інформативності моделі та зручності користування нею.

Р. Мартинова та С. Боднар вказують на необхідність побудови сучасних моделей на основі *принципів*, котрі співвідносяться із закономірностями освіти (*врахування повноти інформації про організаційний, змістовий і процесуальний блоки; врахування адекватності розробленої моделі практиці навчальної діяльності; створення моделі-матриці процесу навчання з її незмінними й інваріантними складовими; системності у структурі процесу навчання через незмінність його ланок і форми їх взаємозв'язку; цілісності процесу навчання через взаємозв'язок не лише його складових, а й елементів усередині кожної з них; динаміки процесу навчання у всіх його блоках і складових; безперервності і стабільності процесу навчання*) [8, 57]. Відтак, дотримання певних принципів педагогічного моделювання забезпечує високий ступінь валідності створюваних моделей, що призводить до результативності освітнього процесу.

Окремі аспекти моделювання організаційної компетентності майбутніх фахівців розглядаються у науковому доробку таких дослідників як: *І. Бєліков* – створення моделі формування організаційної компетентності майбутніх фахівців із фізичної культури і спорту Збройних сил України [1]; *Р. Горбатюк, Т. Поліщук* – розробка нового підходу до побудови та теоретичного обґрунтування структурно-функціональної моделі розвитку організаційної культури педагогічного колективу закладу професійної (професійно-технічної) освіти аграрного профілю [4]; *С. Пільова* – експериментальна апробація моделі реалізації педагогічних умов формування організаційної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в процесі професійної підготовки [11]; *Л. Фенчак, Н. Лалак, Т. Мочан* – висвітлення теоретичних та практичних аспектів формування організаційної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки [12] та ін.

Аналіз зазначених наукових праць свідчить про наявність ґрунтовних теоретичних і методичних

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ ГРУПОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

напрацювань у сфері педагогічного моделювання та формування організаційної компетентності фахівців. Водночас проблема цілісного моделювання процесу формування організаційної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти залишається не достатньо розробленою.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз проблеми та змоделювати процес формування організаційної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти, обґрунтувати структуру моделі, її змістове наповнення, технологічне забезпечення та очікувані результати.

Виклад основного матеріалу. У процесі підготовки до створення моделі формування організаційної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти з'ясуємо деякі теоретичні підходи та особливості педагогічного моделювання. Категорія "модель" посідає важливе місце в науково-педагогічному аналізі, оскільки надає можливість описувати, вивчати та прогнозувати перебіг освітніх процесів. М.-Х. Чіу (М.-Н. Chiu) та Дж.-В.Лін (J.-W. Lin) узагальнюють наукові підходи щодо тлумачення моделі та вважають її реалізацією певної цілі, аналогією для зв'язку джерела з цільовим об'єктом та інструментом, що використовуються для полегшення концептуального розуміння, вирішення проблем або прогнозування явищ. Ці науковці розглядають моделі як складні системи, котрі можуть бути *візуальними, математичними або аналогічними представленнями* зі схожістю ознак із досліджуваним явищем, а також забезпечують *описову, пояснювальну та прогностичну функції* [13]. Отже, у педагогічній науці створення моделей застосовується з метою впорядкування й спрощення складних явищ навчання та виховання, а також для систематизації процесів навчальної діяльності, управління, діагностики й оцінювання результатів освіти.

У наукових дослідженнях сутність поняття "модель" не є сталим і з часом зазнає змістових уточнень та розширень. Так, П. Дзюба визначає модель як внутрішню організовану структуру об'єкта, що відображає спосіб його взаємодії з навколишнім середовищем. Подібність структурних елементів моделі та оригіналу дає змогу отримувати інформацію про функціонування моделі, спираючись на функції реального об'єкта [5, 1–8]. Отже, модель є спрощеним, але суттєвим відображенням об'єкта. Необхідність використання педагогічних моделей зумовлюється складністю реальних педагогічних процесів, багатofакторністю освітніх завдань, потребою експериментальної перевірки різних варіантів рішень і орієнтацією на підвищення ефективності та якості освіти.

Водночас, як зазначає Н. Боярчук, ключовим принципом моделювання є забезпечення *структурно-функціональної відповідності між моделлю*

та об'єктом, який вона відображає. До провідних методологічних принципів педагогічного моделювання *дослідники відносять*: цілеспрямованість і підпорядкованість меті; ієрархічну взаємообумовленість і узгодженість складників; реалістичність виконання; конкретність і передбачуваність; наявність зворотного зв'язку щодо досягнутих результатів; функціонально-логічну структурування та системність; наочність; визначеність; об'єктивність; концептуальну єдність аксіоматичного та змістовно-екзистенціального аспектів; інформаційну достатність [2, 89]. Зауважимо, що модель не відтворює реальність у повному обсязі, а є її теоретично виваженим і науково обґрунтованим узагальненням, що відображає лише найсуттєвіші характеристики досліджуваного об'єкта. Педагогічна модель виступає ефективним засобом реалізації системного підходу до організації та аналізу освітнього процесу. Вона сприяє глибшому осмисленню педагогічної дійсності, надає змогу прогнозувати наслідки освітніх змін і коригувати сучасні методи навчання.

З метою підвищення ефективності розроблення та впровадження педагогічних моделей К. Гнезділова та С. Касярум рекомендують дотримуватися поетапного алгоритму. Насамперед необхідно здійснити ґрунтовний аналіз досліджуваного процесу та визначити методологічні засади моделювання. Далі слід окреслити об'єкт дослідження і конкретизувати його завдання. Наступним етапом є конструювання моделі з визначенням взаємозв'язків між її структурними компонентами та встановленням критеріїв оцінювання. Важливо також перевірити валідність створеної моделі відповідно до поставлених цілей, провести її експериментальну апробацію в освітній практиці та здійснити узагальнення й інтерпретацію отриманих результатів задля подальшого вдосконалення [3, 7–16]. Відтак, процес створення педагогічної моделі передбачає послідовне проходження кількох етапів: визначення методологічних засад моделювання, об'єкту, мети і завдань, визначення взаємозв'язків між структурними компонентами досліджуваного явища, обґрунтування принципів, розв'язання проблеми шляхом моделювання, експериментальна апробація моделі в освітній практиці. Таким чином, педагогічна модель виступає інструментом пізнання та засобом інтерпретації й пояснення реальності.

На думку І. Єрмакової, модель підготовки майбутніх фахівців доцільно трактувати як *цілісну систему взаємопов'язаних компонентів (блоків)*, що забезпечують найбільш ефективний шлях досягнення визначеної мети – підвищення якості професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога, а також формування й розвиток умінь і навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності [6, 33]. Отже, блочна система побудови

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ ГРУПОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

педагогічної моделі відкриває можливості чітко прослідкувати певні зв'язки між її складовими та встановлювати причинно-наслідкові результати. Так, у моделі організаційної компетентності майбутніх фахівців із фізичної культури і спорту Збройних сил України І. Беліков виокремлює *цільово-методологічний, теоретичний, суб'єкт-суб'єктний, методичний і результативний блоки* [1, 97]. Р. Горбатюк, Т. Поліщук у структурно-функціональній моделі розвитку організаційної культури педагогічного колективу закладів професійної (професійно-технічної) освіти аграрного профілю виділяє такі *взаємопов'язані блоки: цільовий* (мета, цілі і завдання розвитку організаційної культури), *теоретико-методологічний* (концепція розвитку організаційної культури педагогічного колективу, педагогічні умови; традиції, ідеали, ритуали), *технологічний* (інноваційна методика розвитку організаційної культури). Основними елементами моделі означених авторів є *педагогічні умови* досліджуваного феномена, *діагностика* (критерії, параметри та рівні розвитку організаційної культури), *результат* (позитивна динаміка розвитку організаційної культури) [4,133].

У нашому дослідженні розроблена структурно-функціональна модель формування організаційної компетентності майбутніх викладачів вищої школи засобами технології групової діяльності, котру умовно представлено такими взаємопов'язаними між собою блоками: *теоретико-методологічним, змістово-процесуальним і моніторингово-рефлексивним*.

З огляду на зазначені теоретико-методологічні положення, модель формування організаційної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти доцільно подати у наочній графічній формі, що сприятиме цілісному розумінню її структури, змісту та функціональних зв'язків між блоками і елементами (див. рис. 1.).

До першого – *теоретико-методологічного блоку моделі* в процесі дослідження віднесено такі складові: *мета, методологічні підходи і принципи; функції і зміст формування досліджуваного феномена*.

У центрі уваги дослідження – формування організаційної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти, що і обумовило вибір *методологічних підходів*, котрі слугуватимуть концептуальною основою наукового пошуку, а саме:

– *системний підхід* (В. Андрущенко, О. Біляковська, Ю. Шабанова, С. Якименко та ін.) – забезпечує розуміння організаційної компетентності як цілісного утворення, що інтегрує знання, уміння, навички, досвід і особистісні якості майбутнього викладача і надає змогу розглядати процес її формування як упорядковану, ієрархічно структуровану та динамічну систему;

– *компетентнісний підхід* (Н. Бібік, О. Локишина, О. Овчарук, В. Олійник, Т. Сорочан та ін.) – орієнтує професійну підготовку майбутніх викладачів ЗВО на формування саме тих організаційних компетентностей, що є необхідними для успішного виконання професійних функцій у вищій школі. У межах цього підходу організаційна компетентність розглядається як здатність ефективно планувати, організувати, координувати й оцінювати освітню діяльність, приймати обґрунтовані управлінські рішення та адаптуватися до змін освітнього середовища;

– *особистісно-діяльнісний підхід* (І. Бех, В. Кремінь, О. Отич, І. Шумілова та ін.) акцентує увагу на активній позиції здобувача вищої освіти як суб'єкта професійного становлення та розвитку його організаційної компетентності в процесі практичної діяльності. У межах підходу особлива увага приділяється розвитку таких особистісних якостей, як відповідальність, ініціативність, здатність до самоорганізації, комунікативність і лідерство, що є сутнісними характеристиками організаційної компетентності викладача ЗВО;

– *контекстний підхід* (Л. Ляшенко, Н. Мирончук, О. Пометун, О. Попова та ін.) – передбачає організацію освітнього процесу як максимально наближеного до реальних умов професійної діяльності майбутніх викладачів ЗВО. Його сутність полягає в моделюванні типових і проблемних ситуацій академічного середовища, у котрих здобувачі вищої освіти набувають досвіду виконання професійних ролей викладача.

Отже, інтеграція *системного, компетентнісного, особистісно-діялісного та контекстного підходів* створює методологічне підґрунтя для проектування моделі формування організаційної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами технології групової діяльності.

Методологічні підходи було конкретизовано системою взаємопов'язаних *наукових принципів*, дотримання яких забезпечує *цілісність, послідовність і результативність* процесу формування організаційної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами технології групової діяльності. До таких принципів віднесено:

– *принцип системності та цілісності*, що передбачає розгляд процесу формування організаційної компетентності як цілісної педагогічної системи, у межах якої узгоджено функціонують цілі, зміст, методи, форми, технології групової діяльності та результати навчання;

– *принцип діялісної активності*, відповідно до якого організаційна компетентність формується переважно в процесі активної групової взаємодії, спільного розв'язання навчально-професійних завдань, проектної та організаційно-управлінської діяльності;

**МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ ГРУПОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Підготовчий етап реалізації	Цільовий блок	Соціальне замовлення	Підготовка викладача нового типу – мобільного, відповідального, здатного ефективно організувати освітній процес, управляти групою динамікою, координувати різні види навчальної, наукової та виховної діяльності, приймати обґрунтовані рішення в умовах невизначеності та швидких змін.			
		Мета	формування організаційної компетентності майбутніх викладачів ЗВО			
		Цілі та завдання	Засвоєння теоретичних і нормативних засад організації освітнього процесу у ЗВО, принципів планування, управління навчальною діяльністю Розвиток організаційно-управлінських умінь і навичок Формування здатності планувати та структурувати навчальні заняття, координувати групову діяльність, раціонально розподіляти ресурси й час, здійснювати моніторинг і корекцію результатів освітнього процесу. Розвиток умінь ефективної професійної взаємодії, управління групою динамікою, створення сприятливого психологічного клімату та прийняття відповідальних рішень. Розвиток рефлексивної та мотиваційної готовності до організаційної діяльності.			
	Теоретико-методологічний блок	Підходи	Принципи		ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ: формування позитивної мотивації та ціннісного ставлення щодо організаційної діяльності майбутніх викладачів ЗВО; проєктування змісту дисциплін циклу фахової підготовки із застосуванням технологій групового навчання; формування особистісних та професійних якостей особистості майбутніх викладачів ЗВО у ході застосування технологій групової навчальної діяльності.	
системний, компетентнісний; особистісно-діяльнісний; контекстний		системності та цілісності, діяльнісної активності професійної спрямованості, інтеграції теорії і практики, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, рефлексивності, індивідуалізації та диференціації, розвитку самоорганізації та відповідальності,				
Організаційні уміння: організація освітнього процесу і консультативної роботи; планування та структурування навчальних занять; координація індивідуальної й групової діяльності здобувачів, спільної дослідницької роботи; командна взаємодія; реалізація наукових і творчих проєктів, управління групою діяльністю; визначення потреб самовдосконалення.						
Основний етап реалізації	Змістово-процесуальний блок	ЗМІСТ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ			ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ: формування позитивної мотивації та ціннісного ставлення щодо організаційної діяльності майбутніх викладачів ЗВО; проєктування змісту дисциплін циклу фахової підготовки із застосуванням технологій групового навчання; формування особистісних та професійних якостей особистості майбутніх викладачів ЗВО у ході застосування технологій групової навчальної діяльності.	
		Теоретична: лекції, аналітичні завдання, робота з науковою літературою, робота з матеріалами онлайн-курсів	Практична: практичні та семінарські заняття, робота з освітніми платформами, виробнича наукова практика, консультації, симуляції. Наукова: самостійна робота, науково-дослідна робота	Технології групової діяльності: кооперативно-групові та індивідуально-групові, навчально-ігрові, діалогічні та дискусійні, моніторингові, рефлексивні.		
		Моніторинг: аналіз кейсів, самостійні проєкти, створення та обговорення портфоліо, оцінювання та корекція навчальних планів, рефлексивні сесії,				
Коригувальний етап реалізації	Моніторингово-рефлексивний блок	Критерії		Рівні	Діагностика (діагностичні методики) та корекція організаційної компетентності (групові тренінги, практичні завдання, моделювання організаційних ситуацій, рефлексивні вправи)	
		мотиваційно-ціннісний когнітивний діялісно-операційний рефлексивно-оцінювальний				базовий, репродуктивний конструктивний творчий
ПРОГНОЗОВАНИЙ РЕЗУЛЬТАТ МОДЕЛІ – формування у майбутніх викладачів закладів вищої освіти організаційної компетентності						

Рис. 1. Структурно-функціональна модель процесу формування організаційної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами технології групової діяльності

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ ГРУПОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

– *принцип професійної спрямованості*, що забезпечує наближення змісту, форм і технологій групової діяльності до реальних умов організаційної роботи викладача ЗВО (планування освітнього процесу, координація діяльності студентських груп, управління освітньою комунікацією);

– *принцип інтеграції теорії і практики*, котрий передбачає поєднання теоретичних знань організації освітнього процесу з практичним досвідом їх застосування у групових формах роботи;

– *принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії*, що ґрунтується на партнерських відносинах між учасниками освітнього процесу та сприяє розвитку організаторських, комунікативних і лідерських якостей майбутніх викладачів;

– *принцип рефлексивності*, спрямований на усвідомлення студентами власного досвіду організаційної діяльності, оцінювання результатів групової роботи та корекцію подальших дій;

– *принцип індивідуалізації та диференціації*, що враховує індивідуальні особливості, рівень підготовленості й освітні потреби майбутніх викладачів у процесі організації групової діяльності;

– *принцип розвитку самоорганізації та відповідальності*, що забезпечує формування готовності до самостійного планування, прийняття рішень за результати спільної діяльності.

Організаційні уміння мають комплексний характер і охоплюють усі ключові напрями професійної діяльності викладача. *Базовими є:* уміння організувати освітній процес і консультативну роботу, планувати та структурувати навчальні заняття, координувати індивідуальну й групову діяльність здобувачів, забезпечувати їх активну участь, здійснювати системну консультативну підтримку відповідно до освітніх потреб студентської молоді. Важливою складовою є також організація процесу оцінювання результатів навчання – визначення форм, методів і етапів контролю з дотриманням принципів об'єктивності, прозорості та академічної доброчесності.

Окремі напрями становлять *організаційні уміння у сфері науково-дослідної та проєктної діяльності*, що передбачають планування й реалізацію наукових і творчих проєктів, координацію спільної дослідницької роботи, моніторинг її результатів, управління груповою діяльністю та представлення отриманих результатів, що відображає професійну роль викладача як керівника, координатора й наставника дослідницької діяльності здобувачів освіти.

Завершальним компонентом є *організація власного професійного розвитку* – здатність планувати та реалізовувати індивідуальну траєкторію професійного зростання, визначати потреби самовдосконалення й забезпечувати професійну мобільність і конкурентоспроможність у сучасному освітньому середовищі.

Зміст професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти відображений в освітньо-професійних програмах, навчальних планах, робочих навчальних програмах дисциплін загального, професійного та вибіркового циклів.

Змістово-процесуальний блок структурно-функціональної моделі формування організаційної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами технології групової діяльності включає: *зміст професійної підготовки, технології групової діяльності, педагогічні умови формування досліджуваного феномена.*

Ефективність професійно-педагогічної діяльності майбутнього викладача закладу вищої освіти значною мірою визначається рівнем сформованості його організаційної компетентності, що виявляється у здатності реалізовувати організаційні функції в теоретичній (*лекції, аналітичні завдання, робота з науковою літературою, робота з матеріалами онлайн-курсів*), практичній (*практичні та семінарські заняття, робота з освітніми платформами, виробнича наукова практика, консультації, симуляції*), науковій (*самостійна робота, науково-дослідна робота*) складовій їх професійної підготовки. Тісний взаємозв'язок цих складових професійної підготовки обумовлює системність і послідовність розвитку організаційних умінь і навичок майбутніх викладачів.

З метою підвищення ефективності формування організаційної компетентності майбутніх викладачів у нашому дослідженні виокремлено та схарактеризовано *такі педагогічні умови:* формування позитивної мотивації та ціннісного ставлення щодо організаційної діяльності майбутніх викладачів ЗВО; проєктування змісту дисциплін циклу фахової підготовки із застосуванням технологій групового навчання; формування особистісних та професійних якостей особистості майбутніх викладачів ЗВО у ході застосування технологій групової навчальної діяльності.

Реалізація педагогічних умов формування організаційної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти передбачає системне використання *технологій групової діяльності*, котрі забезпечують розвиток умінь планувати, координувати та модерувати спільну навчальну роботу здобувачів освіти. Зокрема, формуванню навичок командної взаємодії, розподілу ролей і відповідальності за спільний результат сприяє застосування *інтерактивних технологій кооперативного та колективно-групового навчання* (Н. Лецишин), *кооперативно-групових і індивідуально-групових технологій* (Л. Шевчук). Також важливими є застосування *інтерактивних технологій* (робота в малих групах, комунікація “здобувач – здобувач”, “здобувач – викладач”), *моніторингових* (відстеження результатів і аналіз їх динаміки) *та рефлексивних*

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ ГРУПОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

(самооцінювання й групова рефлексія), що забезпечують усвідомлене управління груповою динамікою. Ефективними є також *навчально-ігрові, діалогічні та дискусійні технології, воркшопи, “світлове кафе”, а також технології супроводу дискусії* (парафразування, акцентування, візуалізація підсумків), котрі розвивають лідерські якості, комунікативну культуру та здатність до фасилітації. Використання таких технік як “Робота в парах”, “Ротаційні трійки”, “Карусель”, “Акваріум”, “Мозковий штурм”, “Ажурна пилка” та інших інтерактивних методів, забезпечує включеність кожного учасника в освітній процес і сприяє формуванню готовності майбутнього викладача до ефективної організації навчальної взаємодії в сучасному освітньому середовищі.

У межах структурно-функціональної моделі формування організаційної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами технології групової діяльності виокремлено **моніторингово-рефлексивний блок**, котрий охоплює такі ключові елементи: проведення моніторингу, критерії та рівні сформованості зазначеної компетентності, її діагностика і корекція, отриманий результат.

Критерії відображають основні напрями оцінювання – *мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-операційного, рефлексивно-оцінювального компонентів*, а відповідні їх показники характеризують рівні (*базовий, репродуктивний, конструктивний, творчий*) сформованості кожного критерію за допомогою педагогічної діагностики. Корекція є логічним продовженням діагностики: на основі отриманих результатів розробляються коригувальні заходи. *Діагностика і корекція* утворюють динамічну пару: перша дає об’єктивну картину стану організаційної компетентності майбутніх викладачів, друга – забезпечує її розвиток і вдосконалення із використанням технологій групової діяльності (*групових тренінгів і практичних завдань, моделювання організаційних ситуацій, рефлексивних вправ* тощо). Саме така робота відкриває нові можливості для отримання прогнозованого результату – *формування у майбутніх викладачів закладів вищої освіти організаційної компетентності*.

Висновок. Таким чином, із урахуванням сучасних тенденцій розвитку вищої освіти на основі системного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного та контекстного підходів розроблено модель формування організаційної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами технологій групової діяльності. До структурних компонентів моделі віднесено: теоретико-методологічний, змістово-процесуальний, моніторингово-рефлексивний. Розроблена модель має ряд елементів, що охоплюють мету, завдання, прин-

ципи, зміст, педагогічні умови, технології групової діяльності, структуру і рівні, діагностику і корекцію процесу формування організаційної компетентності майбутніх викладачів ЗВО.

Встановлено, що результатом упровадження запропонованої моделі є сформованість організаційної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти, що проявляється у здатності ефективно планувати, організувати, координувати та оцінювати групову освітню діяльність, забезпечувати продуктивну взаємодію учасників освітнього процесу та досягати поставлених професійних цілей.

Подальші напрямки дослідження вбачаємо у практичній апробації розробленої моделі та її корекції з урахуванням отриманих результатів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беліков І.О. Формування організаційної компетентності у майбутніх фахівців із фізичної культури і спорту Збройних сил України: дис. ...д-ра філософії : 011 ; 01 / Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського. Київ, 2023. 309 с. URL: <https://terpository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/35297>
2. Боярчук Н. Модель формування професійної компетентності майбутніх економістів. *Педагогічні науки*. 2013. № 1 (57) С. 85–95.
3. Гнезділова К.М., Касярум С.О. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи: навч. посіб. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А., 2011. 124 с.
4. Горбатюк Р., Поліщук Т. Структурно-функціональна модель розвитку організаційної культури педагогічного колективу закладів професійної (професійно-технічної) освіти аграрного профілю. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. 2021. Т.23. №4. С. 125–141. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v23i4.609>
5. Дзюба П. Теоретична модель професійного становлення майбутніх офіцерів-прикордонників на основі особистісно орієнтованого навчання. *Вісник Національної академії державної прикордонної служби України. Педагогічні науки*. 2010. № 2. С. 1–8.
6. Єрмакова І.П. Модель підготовки майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін до використання дослідницької технології у професійній діяльності. *Наукові праці Чорноморського держ. ун-ту імені Петра Могили*. 2011. Т.173 С. 32–37.
7. Лодатко Є.О. Педагогічне моделювання: монографія. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2023. 206 с.
8. Мартинова Р., Боднар С. Принципи педагогічного моделювання. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 2. С. 51–60. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-2-51-60>
9. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів. Монографія /За ред. С. С. Вітвицької, доктора педагогічних наук, професора. Житомир: Вид. О.О. Євенок, 2019. 304 с.
10. Осадчий І. Г. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? *Народна освіта*. 2016. Вип. 1. С. 60–68. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2016_1_10.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ ГРУПОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

11. Пільова С. Формування організаційної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. *Молода спортивна наука України*. 2013. Т. 4. С. 129–133.

12. Фенчак Л.М., Лалак Н.В., Мочан Т.М. Особливості формування організаційної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки. *Вісник науки та освіти*. 2025. №6(36). С. 1532–1544.

13. Chiu, M.-H., & Lin, J.-W. (2019). Modelling competence in science education. Position Paper. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*. Vol.1. DOI: <https://doi.org/10.1186/s43031-019-0012-y>

REFERENCES

1. Bielikov, I.O. (2023). Formuvannya orhanizatsiinoi kompetentnosti u maibutnikh fakhivtsiv iz fizychnoi kultury i sportu Zbroinykh syl Ukrainy [Formation of organizational competence in future physical education and sports specialists of the Armed Forces of Ukraine]. Dissertation Doctor of Philosophy : Ivan Chernyakhovsky National Defense University of Ukraine. Kyiv, 309 p. Available at: <https://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/35297> [in Ukrainian].

2. Boiarchuk, N. (2013). Model formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv [Model of formation of professional competence of future economists]. *Pedagogical Sciences*. No. 1 (57) pp. 85–95. [in Ukrainian].

3. Hnezdilova, K.M. & Kasiarum, S.O. (2011). Modeli ta modeliuvannya u profesiinii diialnosti vykladacha vyshchoi shkoly [Models and simulation in the professional activities of a higher education teacher]: teaching aid. Cherkasy, 2011. 124 p. [in Ukrainian]

4. Horbatiuk, R. & Polishchuk, T. (2021). S trukturmo-funktsionalna model rozvytku orhanizatsiinoi kultury pedahohichnoho kolektyvu zakladiv profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity ahramoho profiliiu [Structural and functional model of the development of organizational culture of the teaching staff of vocational (vocational and technical) education institutions of an agricultural profile]. *Collection of scientific papers of the National Academy of the State Border Service of Ukraine. Series: pedagogical sciences*. Vol. 23. No. 4. pp. 125–141. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v23i4.609> [in Ukrainian].

5. Dziuba, P. (2010). Teoretychna model profesiinoho stanovlennia maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv na osnovi osobystisno oriientovanoho navchannia [Theoretical model of professional development of future border guard officers based on personality-oriented training]. *Bulletin of the National Academy of the State Border Service of Ukraine. Series: pedagogical sciences*. Vol. 23. No. 4. pp. 125–141. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v23i4.609> [in Ukrainian].

nal Academy of the State Border Service of Ukraine. Pedagogical Sciences. No. 2. pp. 1–8. [in Ukrainian].

6. Yermakova, I.P. (2011). Model pidhotovky maibutnoho vchytelia suspilstvoznachnykh dystsyplin do vykorystannia doslidnytskoi tekhnolohii uprofeesiinii diialnosti [Model of training a future social studies teacher to use research technology in professional activities]. *Scientific works of the Petro Mohyla Black Sea State University*. Vol.173. pp. 32–37. [in Ukrainian].

7. Lodatko, Ye.O. (2023). Pedahohichne modeliuvannya [Pedagogical modeling]. *Monograph*. Ternopil, 206 p. [in Ukrainian].

8. Martynova, R. & Bodnar, S. (2021). Pryntsyipy pedahohichnoho modeliuvannya [Principles of pedagogical modeling]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. No. 2. pp. 51–60. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-2-51-60> [in Ukrainian].

9. Modeliuvannya profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv v umovakh yevrointehratsiinykh protsesiv [Modeling of professional training of specialists in the context of European integration processes]. *Monograph*. (Ed). S.S. Vitvytska. Zhytomyr, 2019. 304 p. [in Ukrainian].

10. Osadchy, I.H. (2016). Pedahohichne modeliuvannya: shcho vazhlyvo znaty pedahohu? [Pedagogical modeling: what is important for a teacher to know?]. *Public education*. Vol. 1. pp. 60–68. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2016_1_10. [in Ukrainian].

11. Pilova, S. (2013). Formuvannya orhanizatsiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury [Formation of organizational competence of future physical education teachers]. *Young sports science of Ukraine*. Vol. 4. pp. 129–133. [in Ukrainian].

12. Fenchak, L.M., Lalak, N.V. & Mochan, T.M. (2025). Osoblyvosti formuvannya orhanizatsiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Peculiarities of the formation of organizational competence of future primary school teachers in the process of professional training]. *Bulletin of Science and Education*. No. 6 (36). pp. 1532–1544. [in Ukrainian].

13. Chiu, M.-H. & Lin, J.-W. (2019). Modelling competence in science education. Position Paper. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*. Vol.1. DOI: <https://doi.org/10.1186/s43031-019-0012-y> [in English].

Стаття надійшла до редакції: 27.02.2026

Прийнято до друку: 16.04.2026

Опубліковано: 04.05.2026

“Навчальна діяльність має вести до виховання вільної та сильної особистості”.

Тригорій Ващенко
український педагог, науковець

“Знання без практики – порожнє, практика без знання – сліпа”.

Конфуцій
давньокитайський філософ

УДК 377:004.82

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.353518>

Володимир Пасічник, доктор технічних наук, професор,
професор кафедри інформаційних систем та мереж
Національного університету “Львівська політехніка”

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9434-563X>

Валентина Юнчик, доктор філософії (PhD),

доцент кафедри загальної математики та методики навчання інформатики
Волинського національного університету імені Лесі Українки

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3500-1508>

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПРЕДМЕТНОЇ ОБЛАСТІ “ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ АСИСТЕНТИ” НА ОСНОВІ ВЕЛИКИХ МОВНИХ МОДЕЛЕЙ В ОСВІТНЬОМУ КОНТЕКСТІ

У статті здійснено теоретико-методологічне обґрунтування концептуалізації предметної області “Інтелектуальні асистенти” в освітньому середовищі та розроблено модульну онтологічну модель її формалізованого подання. Визначено принципи побудови онтології, структурні межі та ключові сутності. Модель охоплює педагогічний, агентно-функціональний та інфраструктурний компоненти й формалізована засобами OWL, що забезпечує логічну узгодженість, верифікованість і масштабованість системи. Онтологія інтегрує педагогічні сутності, характеристики асистента та механізми взаємодії з великими мовними моделями.

Ключові слова: інтелектуальний асистент; онтологія; концептуалізація предметної області; великі мовні моделі; формалізація знань; семантичне моделювання.

Рис. 3. Літ. 10.

Volodymyr Pasichnyk, Doctor of Technical Sciences, Professor,
Professor of the Information Systems and Networks Department,
Lviv Polytechnic National University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9434-563X>

Valentyna Yunchyk, Doctor of Philosophy, Associate Professor of the
General Mathematics and Methods of Teaching Informatics Department,
Volyn Lesya Ukrayinka National University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3500-1508>

CONCEPTUALIZATION OF THE DOMAIN “INTELLIGENT ASSISTANTS” BASED ON LARGE LANGUAGE MODELS IN THE EDUCATIONAL CONTEXT

The article provides a theoretical and methodological substantiation of the conceptualization of the domain “Intelligent Assistant” within the system of education. The relevance of the study is determined by the rapid integration of large language models into educational environments and the lack of a systematic formalization of the key entities and relationships that define this domain. While existing research primarily focuses on empirical outcomes and technical implementations of AI-based tools, the problem of semantic structuring and logical consistency of educational intelligent systems remains insufficiently addressed.

The aim of the study is to develop an integrated modular ontology of an educational intelligent assistant that ensures semantic coherence between pedagogical, agent-functional, and infrastructural levels. The methodological framework is based on ontology engineering principles, modular architecture design, and knowledge representation using the OWL standard.

The proposed model is stratified into three interrelated modules. The pedagogical module formalizes educational actors, learning activities, learning outcomes, and competencies. The agent-functional module defines the characteristics, autonomy level, and interaction modes of the intelligent assistant. The infrastructural module represents the generative mechanism of a large language model, context management, and the exchange of prompts and generated responses without dependence on a specific software implementation.

The formal specification of classes, object properties, domains, ranges, and cardinality constraints ensures logical consistency, scalability, and automated reasoning capabilities. The scientific novelty lies in the development of a modular ontology that integrates pedagogical structure, agent-based orchestration, and generative AI mechanisms within a unified semantic framework. The practical significance of the study consists in providing a standardized conceptual foundation for designing interoperable educational intelligent systems in professional education.

Keywords: intelligent assistant; ontology; domain conceptualization; large language models; knowledge formalization; semantic modeling.

Постановка проблеми. Розвиток інтелектуальних систем на основі великих мовних моделей зумовив формування

класу інтелектуальних асистентів, здатних до контекстно-орієнтованої взаємодії, підтримки прийняття рішень, генерації навчального контенту та

реалізації агентних функцій у цифровому освітньому середовищі. Генеративні моделі, створені провідними технологічними компаніями, істотно розширили їх функціональні можливості та активізували впровадження в освіті.

Водночас розвиток освітніх асистентів має переважно інженерний характер і не супроводжується системною концептуалізацією предметної області. Відсутність узгодженої онтологічної моделі, що формалізує структуру асистента, його функціональні компоненти, рівні автономності та механізми інтеграції з великими мовними моделями, зумовлює методологічну невизначеність і ускладнює забезпечення семантичної узгодженості.

Додаткову складність становить поєднання статистичної природи великих мовних моделей із потребою формалізованого логіко-семантичного подання знань у проектуванні освітніх середовищ. Це актуалізує розроблення концептуальної та формалізованої онтологічної моделі освітнього інтелектуального асистента, здатної забезпечити цілісне подання його структури й функціонування та створити методологічну основу для стандартизованого проектування таких систем у сфері освіти.

Аналіз основних досліджень і публікацій.

Останні роки характеризуються активним упровадженням великих мовних моделей в освіту та зростанням досліджень, присвячених інтелектуальним асистентам. У праці [10] обґрунтовано їх потенціал для персоналізації навчання, вдосконалення оцінювання та управління освітнім процесом, водночас акцентовано ризики етичного характеру, упередженість і проблеми конфіденційності. Дослідження [9] і систематичний огляд [8] підтверджують позитивний вплив генеративних моделей і чат-ботів на якість зворотного зв'язку та підтримку здобувачів освіти за умови збереження педагогічного контролю.

Окремі роботи демонструють розвиток мульти-модальних і агентських архітектур, що поєднують генеративні моделі з механізмами планування й оцінювання [4]. У сфері освітніх інформаційних систем онтологічне моделювання розглядається як засіб формалізації знань і семантичної інтеграції ресурсів: дослідження навчальних онтологій [2] та знанневих графів [3] підтверджують їх ефективність для персоналізації, але вказують на методологічні складності побудови й оцінювання. Теоретичні підходи до онтологічного проектування [1] засвідчують відсутність універсальної методології для багатокомпонентних систем.

Сучасні праці орієнтовані на інтеграцію великих мовних моделей із формалізованими структурами знань у межах гібридних архітектур [7]. Водночас аналіз літератури виявляє недостатню розробленість системної концептуалізації предметної області та формалізації міжрівневих зв'язків,

що зумовлює потребу створення модульної онтологічної моделі, інтегрованої на педагогічному, агентному й інфраструктурному рівнях.

Мета дослідження полягає у теоретико-методологічному обґрунтуванні концептуалізації предметної області “Інтелектуальні асистенти” у системі освіти та розробленні модульної формалізованої онтологічної моделі, яка інтегрує педагогічні сутності, агентно-функціональні характеристики асистента й інфраструктурну складову великих мовних моделей та формалізується засобами OWL.

Виклад основного матеріалу. У сучасних дослідженнях інтелектуальні асистенти визначаються як програмні системи, здатні забезпечувати природномовну взаємодію, надавати рекомендації та здійснювати когнітивну підтримку користувача. На відміну від традиційних інформаційних систем, вони характеризуються адаптивністю, контекстною обізнаністю та персоналізацією взаємодії [5]. Еволюція цих систем від транзакційних рішень із фіксованою логікою до багатофункціональних конверсійних агентів на основі великих мовних моделей забезпечила підтримку багатокрокового діалогу, інтерпретацію намірів та контекстну адаптацію відповідей, що розширило їх освітній потенціал.

В освітньому середовищі агенти штучного інтелекту реалізують тьюторські, когнітивно-підтримувальні, контент-генерувальні, оціночно-зворотні, конверсійні та адміністративні функції, причому спостерігається інтеграція кількох ролей у межах єдиних платформ [6]. Технологічною основою таких систем є великі мовні моделі, які забезпечують генерацію когерентного тексту, контекстний аналіз, розпізнавання намірів, підтримку діалогової пам'яті та доменну адаптацію через донавчання й інженерію запитів. Водночас їм притаманні обмеження, зокрема непрозорість прийняття рішень, потенційні упередження та ризик некоректної генерації, що актуалізує впровадження формалізованих механізмів контролю знань [7].

Перспективним напрямом є інтеграція генеративних можливостей великих мовних моделей із формалізованими моделями подання знань, зокрема онтологічними структурами, що підвищує інтерпретованість, логічну узгодженість і керованість систем у складних освітніх середовищах. Багаторівнева архітектура освітнього інтелектуального асистента потребує формалізованої семантичної моделі домену, оскільки її відсутність ускладнює узгодження педагогічної логіки з функціональною архітектурою системи. Концептуалізація розглядається як системний процес виокремлення понять, визначення їх властивостей і встановлення семантичних відношень, результатом якого є онтологія – формалізована репрезентація знань, що забезпечує структурованість, логічне виведення та перевірку несуперечливості [2].

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПРЕДМЕТНОЇ ОБЛАСТІ “ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ АСИСТЕНТИ” НА ОСНОВІ ВЕЛИКИХ МОВНИХ МОДЕЛЕЙ В ОСВІТНЬОМУ КОНТЕКСТІ

У дослідженні реалізовано принципи: доменної визначеності (чітке окреслення меж взаємодії освітнього інтелектуального асистента із суб'єктами освітнього процесу), семантичної мінімальності (включення необхідних і достатніх сутностей), модульності (розмежування педагогічного, агентно-функціонального та інфраструктурного компонентів із збереженням зв'язків) і формальної верифікованості (можливість автоматизованої перевірки логічної узгодженості моделі).

Предметна область трактується як система взаємодії асистента з учасниками освітнього процесу. Модель охоплює педагогічні сутності (освітні компоненти, діяльності, результати навчання, компетентності), агентні характеристики та механізми інтеграції з великими мовними моделями; технічні аспекти конкретних платформ віднесено до зовнішнього інфраструктурного рівня.

Онтологічна модель має модульну структуру з трьох взаємопов'язаних компонентів: (1) педагогічного, що формалізує структуру освітнього процесу; (2) агентно-функціонального, який описує асистента як автономного програмного агента; (3) інфраструктурного, що відображає використання великої мовної моделі як сервісного генеративного компонента. Така архітектура забезпечує масштабованість, повторне використання модулів і розмежування

доменної семантики та технологічної реалізації.

Проектування здійснюється на двох рівнях репрезентації знань: концептуальному – із застосуванням UML для візуалізації класів і зв'язків, та формальному – мовою OWL для машинної інтерпретованості й логічної верифікації. Великі мовні моделі розглядаються як інтегрований інфраструктурний сервіс у межах агентної архітектури, а не автономне джерело знань; зокрема, системи на основі ChatGPT функціонують у межах формалізованих педагогічних обмежень. Запропонована методологія передбачає послідовну концептуалізацію, онтологічну формалізацію та реалізацію модульної архітектури, що забезпечує структурований, несуперечливий і розширюваний опис освітнього інтелектуального асистента.

Педагогічний модуль є ядром доменної частини онтології та репрезентує логіку освітнього процесу. Його призначення – формалізований опис суб'єктів навчання, структур освітнього змісту, навчальної діяльності та результатів. Сукупність класів сформовано за принципом концептуальної достатності, що забезпечує узгодженість, інтерпретованість і масштабованість моделі без надмірної деталізації.

Структура модуля ґрунтується на чотирьох взаємопов'язаних вимірах: суб'єктному, структурному, процесуальному та результативному (Рис. 1).

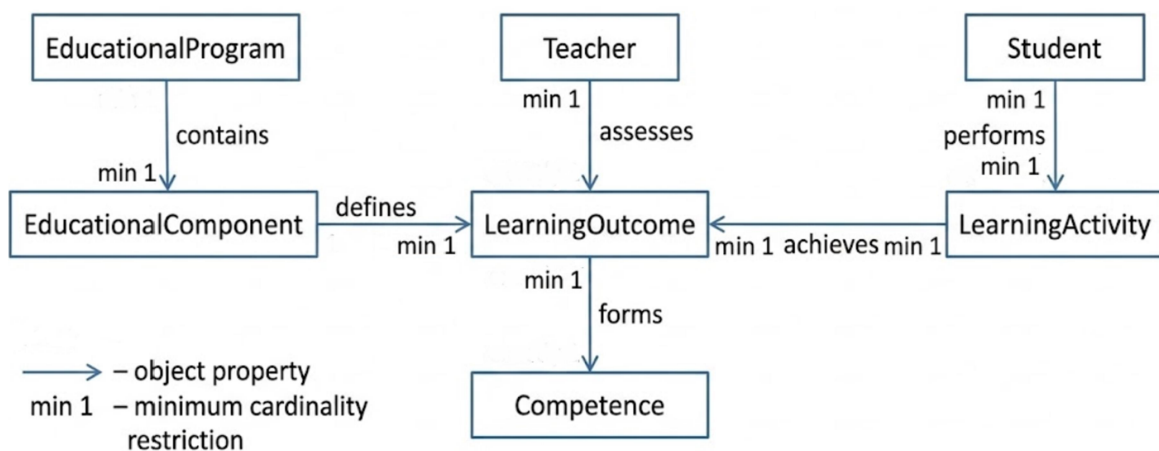


Рис. 1. Семантична логіка компетентнісної педагогічної моделі

Суб'єктний вимір описано класами *Student* і *Teacher*, які моделюють ключових учасників освітнього процесу та їхню педагогічну взаємодію.

Структурний вимір реалізовано класами *EducationalProgram* і *EducationalComponent*, що відображають відповідно цілісну програму підготовки та її складові (курси, модулі), забезпечуючи ієрархічну узгодженість стратегічних цілей і конкретних компонентів.

Процесуальний вимір репрезентовано класом *LearningActivity*, який формалізує навчальну діяльність та відображає динаміку освітнього процесу.

Результативний вимір охоплює класи *LearningOutcome* і *Competence*: перший фіксує вимірювані програмні результати, другий – інтегровану здатність застосовувати знання й уміння. Таке розмежування відповідає компетентнісному підходу, поєднуючи операційний і цільовий рівні підготовки.

Педагогічний модуль формує цілісну семантичну основу для інтеграції з агентно-функціональним та інфраструктурним компонентами онтології освітнього інтелектуального асистента.

Агентно-функціональний модуль формалізує інтелектуального асистента як автономного прог-

рамного агента, інтегрованого в педагогічний контекст. Його призначення – семантичний опис функціональної поведінки системи, типів підтримки та характеру взаємодії з учасниками освітнього процесу.

Центральним класом є *EducationalIntelligentAssistant*, що репрезентує асистента як окрему онтологічну сутність, здатну ініціювати дії, генерувати відповіді та взаємодіяти з користувачами в межах педагогічних обмежень. Рівень автономності моделюється властивістю *autonomyLevel*, яка відображає ступінь самостійності у прийнятті рішень – від часткової автоматизації до адаптивних агентних конфігурацій.

Функціональні ролі конкретизуються через *supportType* (тип педагогічної підтримки), що забезпечує диференціацію сценаріїв використання. Характер зворотного зв'язку описується властивістю *feedbackType* (описовий, коригувальний, оцінювальний), а формат комунікації – *interactionMode* (синхронний/асинхронний, текстовий чи мультимодальний). Така параметрична формалізація зберігає абстрактний рівень онтологічного опису, відображаючи водночас технологічні особливості реалізації.

Інтеграція з педагогічним модулем забезпечується об'єктними властивостями: *supportsLearningActivity* (підтримка навчальної діяльності), *facilitatesLearningOutcome* (сприяння досягненню результатів) та *interactsWithStudent* (взаємодія зі здобувачем освіти). Сукупність цих зв'язків описує асистента як посередника між педагогічною структурою та технологічною інфраструктурою підтримки навчання.

Модуль виконує роль семантичного зв'язувального рівня між доменною та інфраструктурною частинами онтології, забезпечуючи логічну узгодженість і розширюваність моделі.

Інфраструктурний модуль формалізує інтеграцію великих мовних моделей як сервісного компонента інтелектуального асистента. Його функція полягає у семантичній репрезентації генеративного механізму, управління контекстом та обміну запитом і відповідями без прив'язки до конкретної програмної реалізації.

Центральним класом є *LargeLanguageModel*, що описує абстрактну мовну модель як зовнішній обчислювальний сервіс текстової генерації. У структурі онтології цей клас відокремлено від педагогічних і агентних сутностей.

Генеративна взаємодія моделюється допоміжними класами: *Prompt* (інструкція для ініціації генерації), *Context* (параметри інтерпретації запиту, зокрема історія взаємодії та педагогічні обмеження) і *GeneratedResponse* (результат генерації, інтегрований у педагогічну логіку системи). Розмежування *Prompt* і *Context* забезпечує чітке керування умо-

вами та змістом генеративного процесу на онтологічному рівні.

У запропонованій архітектурі мовна модель трактується як генеративний інструмент, що функціонує в семантично структурованому середовищі, визначеному іншими модулями. Це гарантує концептуальну незалежність онтології від конкретних реалізацій і підтримує інтеграцію різних сервісів.

Інфраструктурний модуль забезпечує формалізовану сервісну інтеграцію великих мовних моделей, підтримує генеративні можливості системи та зберігає логічну узгодженість багаторівневої онтологічної архітектури.

Формалізація онтологічної моделі спрямована на забезпечення логічної коректності, семантичної однозначності та автоматизованої перевірки несуперечливості. Реалізацію здійснено засобами OWL, що забезпечує машинно-інтерпретований опис класів, об'єктних і дата-властивостей та логічних обмежень.

Онтологія структурована за трьома семантичними рівнями відповідно до модульної архітектури (Рис. 2):

1. Доменний (педагогічний) – *Student, Teacher, EducationalProgram, EducationalComponent, LearningActivity, LearningOutcome, Competence*;
2. Агентно-функціональний – *EducationalIntelligentAssistant*;
3. Інфраструктурний – *LargeLanguageModel, GeneratedResponse, Prompt, Context*.

Зазначена декомпозиція відображає функціональне групування сутностей і передбачає відношення узагальнення та спеціалізації для підтримки розширюваності моделі.

Для кожної об'єктної властивості визначено *domain* і *range*, що типізує зв'язки між класами та активує механізми логічного виведення. Специфікація доменів і ранжів забезпечує автоматичне встановлення типів сутностей під час логічного аналізу, підвищуючи формальну строгість моделі.

Інтеграційна модель забезпечує семантичне поєднання педагогічного, агентно-функціонального та інфраструктурного модулів у межах єдиної онтологічної системи. Її мета – формування багаторівневої архітектури, де освітній контекст, поведінка асистента та механізми генерації узгоджені на концептуальному й формальному рівнях.

Інтеграція реалізується через міжмодульні об'єктні властивості, що встановлюють зв'язки між класами різних семантичних рівнів. Педагогічний і агентний модулі поєднуються властивостями *supportsLearningActivity* та *facilitatesLearningOutcome*, які формалізують участь класу *EducationalIntelligentAssistant* у підтримці навчальної діяльності й досягненні результатів навчання. Це забезпечує підпорядкованість функціональності агента освітнім цілям.

**КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПРЕДМЕТНОЇ ОБЛАСТІ “ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ АСИСТЕНТИ” НА ОСНОВІ
ВЕЛИКИХ МОВНИХ МОДЕЛЕЙ В ОСВІТНЬОМУ КОНТЕКСТІ**

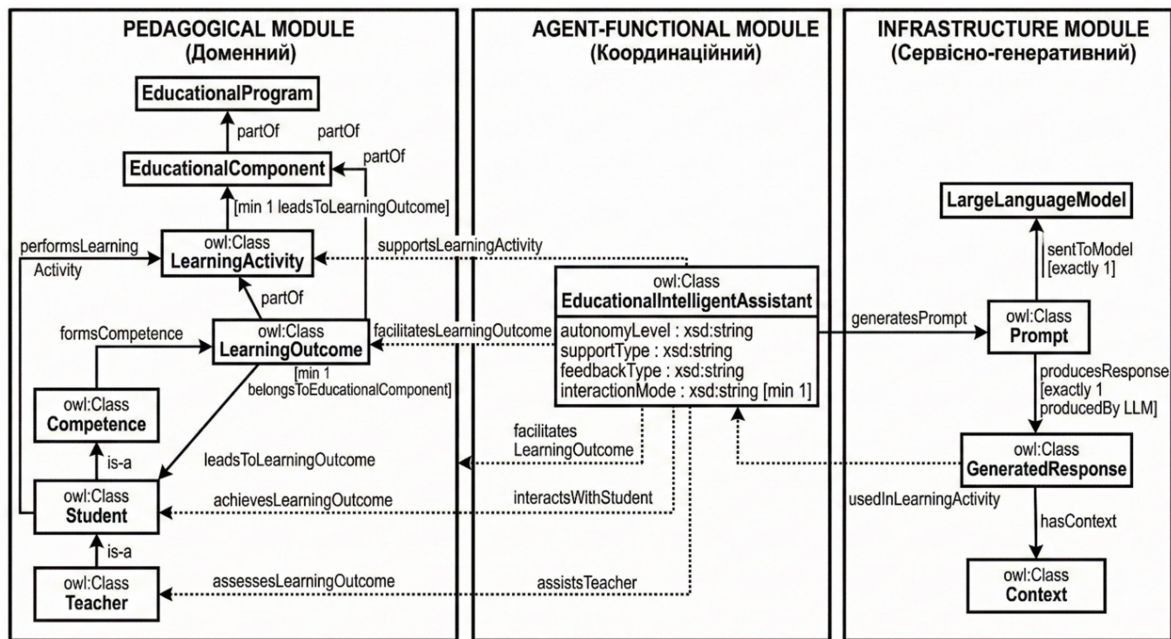


Рис. 2. Модульна архітектура онтології інтелектуального асистента викладача

Зв'язок агентного та інфраструктурного рівнів моделює цикл генеративної взаємодії: ініціювання *Prompt* асистентом, його опрацювання *LargeLanguageModel* з урахуванням *Context*, отримання *GeneratedResponse* та інтеграція результату в *LearningActivity*. Така модель відображає послідовність від педагогічної потреби до включення

згенерованої відповіді в навчальний процес без змішування рівнів абстракції (Рис.3).

Принципово, що інфраструктурний компонент не має семантичного пріоритету: педагогічний модуль визначає зміст і цілі, агент виконує координувальну функцію, а мовна модель реалізує сервісну генерацію в межах заданих обмежень.

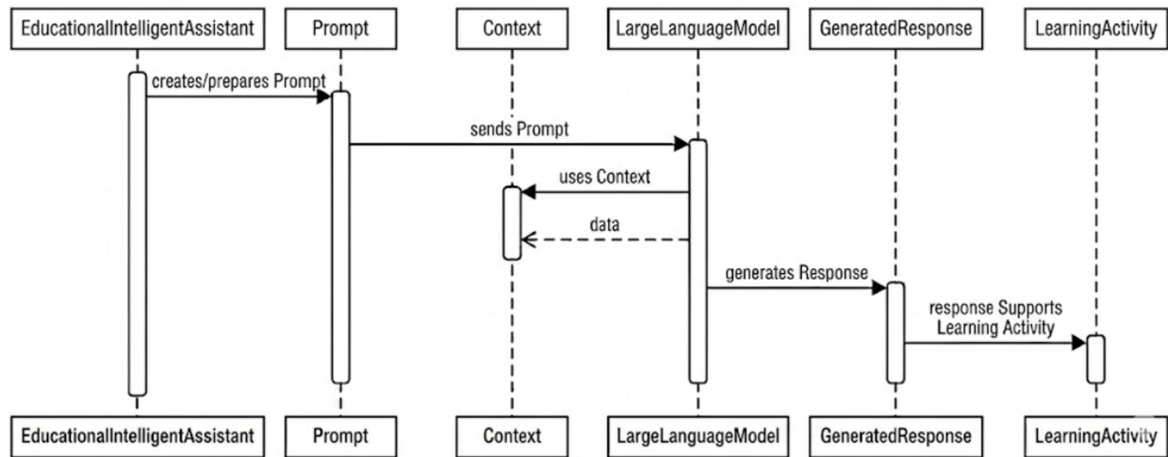


Рис. 3. Модель генеративної взаємодії в інтеграційній архітектурі

Інтеграційна модель формує гібридну семантично орієнтовану архітектуру, де педагогічний рівень задає результати навчання, агентний – забезпечує функціональну підтримку, інфраструктурний – опрацювання природномовних даних. Вона гарантує концептуальну підпорядкованість генеративного компонента освітнім цілям, логічну узгодженість між модулями, можливість формальної

верифікації зв'язків і масштабованість застосування.

Результатом є інтегрована модульна онтологія інтелектуального асистента з багаторівневою семантичною архітектурою, що створює методологічну основу для розроблення інтерпретованих і педагогічно релевантних інтелектуальних систем у сфері освіти.

Висновки. У дослідженні обґрунтовано концептуалізацію предметної області “Інтелектуальний асистент” у системі освіти та розроблено формалізовану модульну онтологію, що інтегрує педагогічний, агентно-функціональний і інфраструктурний рівні в єдиній семантичній архітектурі.

Запропонований підхід передбачає стратифікацію моделі на три взаємопов’язані компоненти: педагогічний модуль, агентно-функціональний модуль та інфраструктурний модуль.

Перспективи подальших досліджень полягають у деталізації педагогічних сценаріїв, формалізації механізмів оцінювання якості згенерованих відповідей і експериментальній валідації інтеграції моделі з LLM-сервісами в освітньому середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bamigboye O., Padayachee I., Subramaniam P.R. (n.d.). A systematic review of ontology development methodologies for knowledge representation system for different domains. *Information and Intelligent Systems*, No. 26(4), pp. 476–496.
2. Christou A., Jaldi C.D., Zalewski J., McGinty H.K., Hitzler P. & Shimizu C. An ontology for representing curriculum and learning material. 2025. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.05751>.
3. Ivanova T. & Terzieva, V. (2026). Ontology learning in educational systems. *Information*, Vol. 17(2), No. 147. DOI: <https://doi.org/10.3390/info17020147>.
4. Kamalov F., et al. (2025, April 25). Evolution of AI in education: Agentic workflows. *arXiv*. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2504.20082>.
5. Pasichnyk V., et al. Model of the recommender system for the selection of electronic learning resources. In *Proceedings of MoMLeT+DS 2023*. Vol. 3426, pp. 344–355.
6. Pasichnyk V., Kunanets N., Yunchyk V., Khomyak M., Fedonyuk A. & Knysh Y. (2024). Expert assessment of educational content in IT specialists training process. In *Proceedings of the Modern Data Science Technologies Workshop (MoDaST-2024)*. Vol. 3723, pp. 121–132.
7. Qi C., Jia L., Wei Y., Jiang Y.-H. & Gu X. (2025). IntelliChain: An integrated framework for enhanced Socratic method dialogue with LLMs and knowledge graphs. *arXiv*. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2502.00010>.
8. Yusuf H., Money A. & Daylamani-Zad D. Pedagogical AI conversational agents in higher education: A conceptual framework and survey of the state of the art. *Educational Technology Research and Development*, 2025. No. 73(2), pp. 815–874. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-025-10447-4>.
9. Zhu S., Li Q., Yao Y., Li J. & Zhu X. Improving writing feedback quality and self-efficacy of pre-service teachers in Gen-AI contexts: An experimental mixed-method

design. *Assessing Writing*, 2025. No. 66, 100960. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2025.100960>.

10. Жила Г. Штучний інтелект і освіта: Нові виклики. *Молодь і ринок*, 2025. № 4/236, С. 180–183. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.324330>

REFERENCES

1. Bamigboye, O., Padayachee, I. & Subramaniam, P.R. (n.d.). A systematic review of ontology development methodologies for knowledge representation system for different domains. *Information and Intelligent Systems*, No. 26(4), pp. 476–496. [in English].
2. Christou, A., Jaldi, C.D., Zalewski, J., McGinty, H.K., Hitzler, P. & Shimizu, C. (2025). An ontology for representing curriculum and learning material. *arXiv*. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.05751> [in English].
3. Ivanova, T. & Terzieva, V. (2026). Ontology learning in educational systems. *Information*, Vol.17(2), No. 147. DOI: <https://doi.org/10.3390/info17020147> [in English].
4. Kamalov, F., et al. (2025, April 25). Evolution of AI in education: Agentic workflows. *arXiv*. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2504.20082> [in English].
5. Pasichnyk, V., et al. (2023). Model of the recommender system for the selection of electronic learning resources. In *Proceedings of MoMLeT+DS 2023*. Vol. 3426, pp. 344–355. [in English].
6. Pasichnyk, V., Kunanets, N., Yunchyk, V., Khomyak, M., Fedonyuk, A. & Knysh, Y. (2024). Expert assessment of educational content in IT specialists training process. In *Proceedings of the Modern Data Science Technologies Workshop (MoDaST-2024)*. Vol. 3723, pp. 121–132. [in English].
7. Qi, C., Jia, L., Wei, Y., Jiang, Y.-H. & Gu, X. (2025). IntelliChain: An integrated framework for enhanced Socratic method dialogue with LLMs and knowledge graphs. *arXiv*. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2502.00010> [in English].
8. Yusuf, H., Money, A. & Daylamani-Zad, D. (2025). Pedagogical AI conversational agents in higher education: A conceptual framework and survey of the state of the art. *Educational Technology Research and Development*, No. 73(2), pp. 815–874. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-025-10447-4> [in English].
9. Zhu, S., Li, Q., Yao, Y., Li, J. & Zhu, X. (2025). Improving writing feedback quality and self-efficacy of pre-service teachers in Gen-AI contexts: An experimental mixed-method design. *Assessing Writing*, No. 66, 100960. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2025.100960> [in English].
10. Zhyla, H. (2025). Shtuchnyi intelekt i osvita: Novi vyklyky [Artificial Intelligence and Education: New Challenges]. *Youth & market*, No. 4 (236), pp. 180–183. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.324330> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 03.03.2026

Прийнято до друку: 16.04.2026

Опубліковано: 04.05.2026



“Ніколи не соромся запитати про те, чого не знаєш”.

Арабське прислів'я



ГЕНЕРАТИВНИЙ ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК РУШІЙНА СИЛА ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСВІТЯН: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДЛЯ СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.014.54:004.8

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.352342>

Алієв Хан Магамед огли, кандидат педагогічних наук,
інженер кафедри технологій дистанційного навчання
та цифрової дидактики в дошкільній освіті
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5848-6013>

ГЕНЕРАТИВНИЙ ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК РУШІЙНА СИЛА ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСВІТЯН: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДЛЯ СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано, що інтеграція генеративного ШІ в підвищення кваліфікації має будуватися не навколо “інструментів”, а навколо компетентнісних практик. На основі DigCompEdu та TPACK запропоновано чотирифазний цикл (діагностика – дизайн – упровадження – рефлексія) з доказовою ітерацією та інституційними умовами. Окреслено логіку оцінювання через триангуляцію самооцінки, контрольованих завдань і портфоліо. Уточнено вимоги відповідального використання: перевірка результатів і фіксація походження матеріалів.

Ключові слова: генеративний штучний інтелект; цифрова компетентність; DigCompEdu; TPACK; післядипломна освіта; професійний розвиток педагогів; відповідальне використання ШІ; оцінювання компетентностей.

Рис. 1. Літ. 14.

Aliiev Khan Magamed oglu, Ph.D. (Pedagogy),
Engineer of the Distance Learning Technologies
and Digital Didactics in Preschool Education Department,
Kharkiv Hryhoriy Skovoroda National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5848-6013>

GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A DRIVING FORCE FOR EDUCATORS' DIGITAL COMPETENCE: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS FOR THE POSTGRADUATE EDUCATION SYSTEM

Rapid diffusion of large language models is reshaping everyday digital work in teaching, enabling fast generation of learning resources and feedback while introducing non-trivial risks (hallucinated content, opaque data provenance, bias, and privacy concerns). In postgraduate in-service teacher education, the central methodological challenge is to design professional development that increases educators' digital competence rather than merely boosting productivity. Drawing on DigCompEdu as a competence reference model and TPACK as an integration logic, this conceptual paper synthesizes evidence on effective teacher professional development and recent empirical findings on educators' adoption of generative AI. The main contribution is a four-phase, evidence-informed cycle: (1) diagnostic profiling and goal setting; (2) guided design with generative AI; (3) classroom/workplace implementation; and (4) reflection, documentation, and evaluation, followed by iterative refinement. The model specifies cross-cutting principles (pedagogical alignment, transparency, data privacy/ethics, and critical AI literacy) and institutional conditions (infrastructure and access, leadership support, communities of practice, and quality assurance). To address a common weakness of early generative-AI studies overreliance on perception measures the paper proposes a triangulated assessment logic combining DigCompEdu-aligned self-reflection, performance tasks assessed with analytic rubrics, and portfolio-based evidence from real practice. The analysis clarifies what competence means in AI-mediated work (problem formulation, prompt/constraint design, verification and adaptation, documentation of provenance, and legally/ethically compliant use) and outlines research directions for design-based and quasi-experimental validation in postgraduate contexts.

Keywords: generative artificial intelligence; educators' digital competence; DigCompEdu; TPACK; postgraduate teacher education; professional development; responsible AI use; competence assessment.

Постановка проблеми. Цифрова трансформація в освіті змістила професійну роль освітан від користувачів окремих цифрових інструментів до розробників та критичних оцінювачів цифрових навчальних середовищ [1; 11]. У системах післядипломної освіти, де викладачі без відриву від роботи постійно оновлюють свої професійні компетенції, цифрова компетентність стала ключовою метою професійного розвитку та забезпечення якості. Водночас публічна доступність великих мовних моделей та інших систем

GenAI (генеративний штучний інтелект) змінила значення “цифрова робота” в освітній практиці: викладачі тепер можуть створювати навчальні матеріали, диференціювати завдання, імітувати зворотний зв'язок та складати повідомлення з безпрецедентною швидкістю [11]. Ці нові можливості супроводжуються ризиками, які є педагогічно та етично нетривіальними, включаючи галюцинований контент, непрозоре походження даних, відтворення упередженості та проблеми конфіденційності [7; 9].

Практичний виклик для післядипломної педагогічної освіти є подвійним. По-перше, викладачам потрібні структуровані можливості для опанування GenAI як професійного інструменту, не зводячи компетентність до експлуатації інструменту. По-друге, програми післядипломної освіти потребують методологічних принципів, які забезпечують інтеграцію GenAI таким чином, щоб це демонстративно сприяло цифровій компетентності освітян, а не просто підвищувало продуктивність чи створювало поверхневу “автоматизацію” навчальних завдань. З наукової точки зору, цей виклик пов’язаний із ширшими завданнями освітніх досліджень: концептуальним уточненням концепцій цифрової компетентності, проектуванням професійного розвитку освітян на основі доказів та розробкою моделей оцінювання, здатних відображати зростання компетентності як зміни в знаннях, навичках, схильностях та практиці [2]. Відповідно, центральною проблемою, що розглядається в цій статті, є методологічне обґрунтування того, як GenAI може бути застосований як рушійна сила цифрової компетентності освітян у системах післядипломної освіти за умов відповідальності, педагогічної узгодженості та оцінюваності.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Дослідження цифрової компетентності педагогів розвивалися завдяки кільком концептуальним традиціям. Європейська структура DigCompEdu визначає цифрову компетентність освітян як структурований набір професійних компетенцій, що охоплюють професійну діяльність, цифрові ресурси, викладання та навчання, оцінювання, розширення можливостей здобувачів та сприяння розвитку цифрової компетентності здобувачів [12]. Емпіричні дослідження все частіше пов’язують цифрову компетентність освітян з педагогічною практикою та впровадженням цифрових інструментів, водночас підкреслюючи, що розвиток компетентності залежить від інституційної підтримки та узгодженого дизайну педагогічної освіти [6; 13]. Паралельно, структура TRACK концептуалізує знання освітян як перетин технологічних, педагогічних та змістовних знань, підкреслюючи, що інтеграція технологій має сенс лише тоді, коли вона педагогічно виправдана та чутлива до змісту [10]. Ці структури забезпечують міцну основу для визначення цільового конструкту, але вони не уточнюють, як GenAI, з його генеративною та ймовірнісною природою, слід інтегрувати у формування компетенцій у великих масштабах.

Докази щодо ефективного професійного розвитку освітян зійшлися навколо набору конструктивних особливостей: тривалість, зосередженість на змісті, активне навчання, узгодженість з професійним контекстом, колективна участь та структуроване подальше спостереження [2]. Моделі

оцінювання також підкреслюють, що професійний розвиток слід оцінювати не лише через задоволення учасників, а й через зміни в знаннях, практиці та результатах. Ці висновки мають безпосереднє відношення до систем післядипломної освіти, проте GenAI ставить нові конструктивні питання: що являє собою “активне навчання”, коли інструменти можуть генерувати відповіді; як зберегти епістемічну діяльність та критичне мислення; як сформувати практики підказок та перевірки; та як оцінювати компетентність таким чином, щоб вони залишалися дійсними за посередництва GenAI.

Дослідницький ландшафт штучного інтелекту в освіті швидко розширився. Систематичні огляди задокументували застосування штучного інтелекту у вищій освіті та висвітлили методологічні прогалини, включаючи обмежену увагу до педагогічної теорії та якості оцінювання [14]. З появою GenAI література почала зосереджуватися як на можливостях, так і на ризиках.

Відзначимо, що емпіричні дослідження окреслюють про зацікавленість освітян у використанні ChatGPT для планування занять, підтримки оцінювання та комунікації, а також відзначають занепокоєння щодо академічної доброчесності, прозорості та справедливості [3; 5]. На рівні поведінки та впровадження освітян кількісні дослідження показують, що самоефективність та сприйнята корисність є важливими предикторами наміру освітян використовувати інструменти GenAI [8]. Інші роботи показують, що існуюча цифрова компетентність освітян пов’язана з більш позитивним ставленням до ШІ в освіті [4].

Метою цієї статті є окреслення теоретико-методологічної моделі застосування генеративного штучного інтелекту як рушійної сили розвитку цифрової компетентності освітян у системі післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. У рамках післядипломної освіти GenAI слід розглядати не як окрему навчальну технологію, а як соціально-технічний інструмент, вбудований у професійну діяльність. З точки зору компетенцій, відповідне питання полягає не в тому, чи можуть викладачі використовувати інтерфейс GenAI, а в тому, чи можуть вони цілеспрямовано інтегрувати GenAI у планування, проектування, фасилітацію, оцінювання та рефлексію навчання таким чином, щоб підвищити якість освіти та захистити права здобувачів. Цей зсув узгоджується з DigCompEdu, який концептуалізує цифрову компетентність як професійну практику в кількох сферах [12], та з TRACK, який розглядає інтеграцію технологій як перетин технологічних, педагогічних та змістовних знань [10].

Відповідно, професійна практика в післядипломній освіті, що підтримується GenAI, визначається тут як здатність викладачів:

ГЕНЕРАТИВНИЙ ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК РУШІЙНА СИЛА ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСВІТАНЬ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДЛЯ СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

- формулювати педагогічні проблеми, які можуть бути змістовно підтримані GenAI;
- розробляти підказки, вхідні дані та обмеження для отримання педагогічно доцільних результатів;
- критично оцінювати, перевіряти та адаптувати результати;
- документувати походження та обмеження ма-

теріалів, що підтримуються GenAI;

- впроваджувати GenAI у спосіб, що відповідає етичним та правовим очікуванням.

Ця концептуалізація узгоджується з дослідженнями, що підкреслюють необхідність критичної оцінки та відповідального впровадження в освітньому контексті [5; 7].

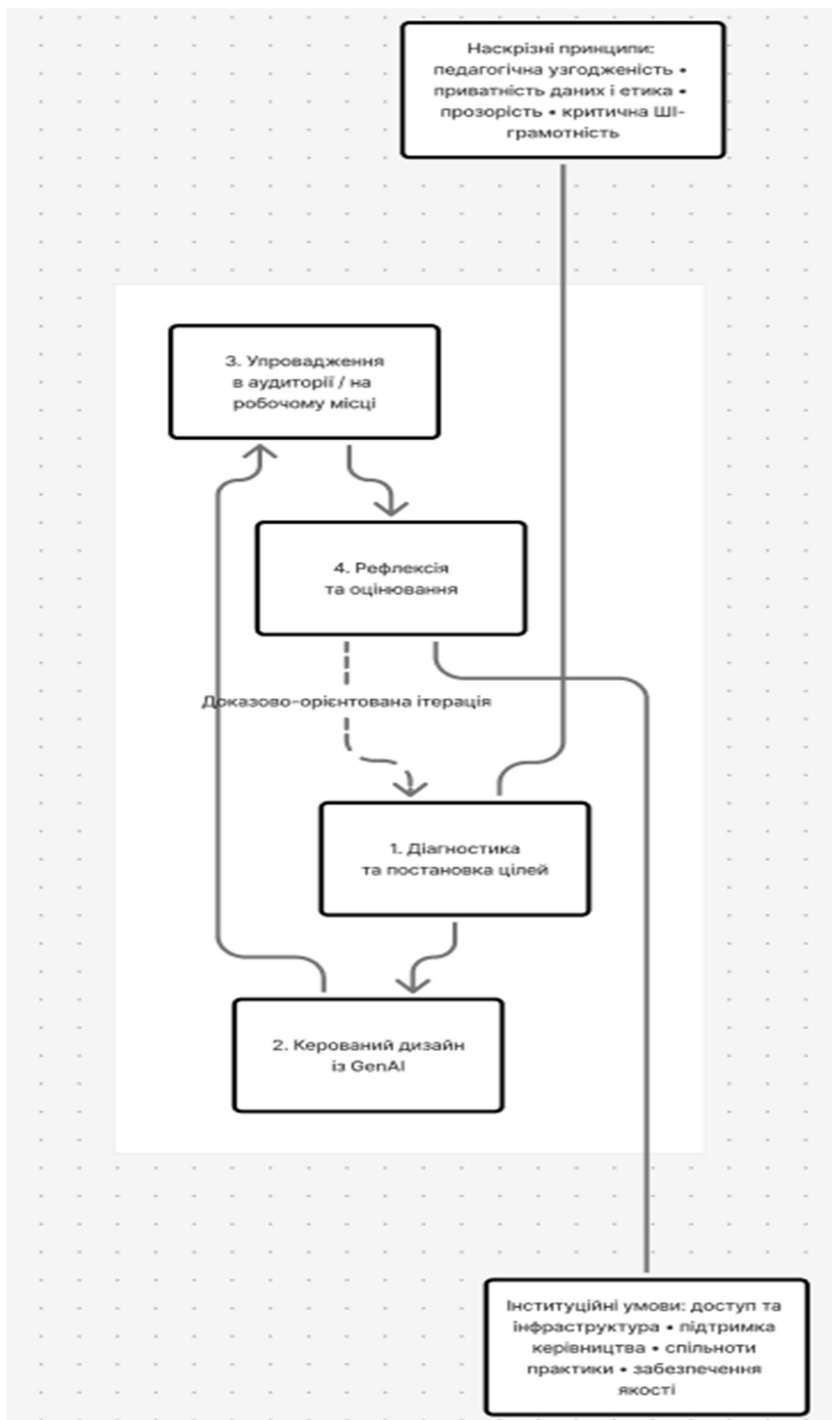


Рис. 1. Концептуальна модель розвитку цифрової компетентності викладачів за допомогою GenAI у післядипломній освіті (схема створена у застосунку Figma)

Післядипломна освіта зазвичай характеризується неоднорідним досвідом учасників та безпосередніми зв'язками з практикою на робочому місці. Тому розробка моделі такої взаємодії має циклічну структуру, яка починається з діагностики та закінчується ітерацією на основі доказів. На рисунку 1 зображено чотирифазний цикл розробки, який інтегрує запропоновані вище підходи у цілісну модель.

Модель ґрунтується на двох міркуваннях. По-перше, формування компетентності вимагає діагностичної ясності: викладачам потрібен базовий профіль та чіткі цілі компетентності, в ідеалі виражені спільною рамковою мовою [12]. По-друге, інтеграція GenAI має бути педагогічно обґрунтованою та практично впровадженою, що вимагає керованого проектування та контрольованого експериментування перед повною інтеграцією у професійну практику. Заключний етап робить акцент на рефлексії, документуванні та оцінюванні, що сприяє як індивідуальному зростанню, так і вдосконаленню програми [2].

У контексті дослідження важливо вказати, що методологічною слабкістю нових досліджень GenAI в освіті є часта залежність лише від показників сприйняття. У післядипломній освіті розвиток компетенцій слід оцінювати шляхом триангуляції: самооцінки; завдань пов'язаних з виконанням конкретних задач та конкретних результатів, що впроваджуються в практику. У цьому контексті DigCompEdu надає концептуальну структуру для вибору показників; моделі оцінки професійного розвитку та надає рекомендації щодо багаторівневих доказів. Виходячи з цих основ, пропонується наступна логіка оцінювання:

– інструменти саморефлексії, узгоджені з DigCompEdu, та структуровані показники ставлення (наприклад, сприйнята корисність, самоефективність) можуть відображати сприйняту освітянами готовність та умови впровадження, які, як було показано, впливають на наміри використання GenAI [8];

– контрольовані завдання (наприклад, створення рубрики, створення диференційованих завдань, складання зворотного зв'язку), оцінені за допомогою аналітичної рубрики, можуть оцінювати спостережувані компоненти компетентності, такі як оперативне проектування, перевірка та педагогічне обґрунтування;

– портфоліо артефактів, звіти про впровадження та журнали експертної оцінки надають докази практичної компетентності та підтримують нарративну оцінку.

Потрібно відзначити, що методологічна мета таких моделей полягає не у створенні вичерпного набору вимірювань, а в забезпеченні того, щоб програми післядипломної освіти могли достовірно

претендувати на зростання компетентності. Це особливо важливо, оскільки генеративна здатність GenAI може маскувати обмежене професійне розуміння: високоякісні результати можуть бути отримані без відповідної компетентності. Тому оцінювання має зосереджуватися на процесі доказів (міркування, перевірка, педагогічна узгодженість) та задокументованому прийнятті рішень, а не лише на кінцевих продуктах.

У системах післядипломної освіти обмеження впровадження не є тривіальними: освітяни значно відрізняються за цифровою готовністю, вимогами предметної області та інституційною інфраструктурою. Емпіричні дослідження цифрової компетентності викладачів показують, що вплив програми залежить від узгодженої інтеграції та моделювання цифрових практик, а не від ізольованих семінарів [6; 13]. Тому модель наголошує на спільнотах практиків та наставництві як механізмах для сталої участі та перенесення на робоче місце. Таке позиціонування узгоджується із сучасними аналізами ШІ в освіті, які закликають до міцнішої педагогічної основи та якості оцінювання [14], а також з дослідженнями, зосередженими на GenAI, які підкреслюють необхідність перевірки, прозорості та відповідального використання [7; 9].

Висновки. У цій статті наведено теоретико-методологічний аналіз того, як генеративний штучний інтелект може функціонувати як рушійна сила цифрової компетентності освітян у системі післядипломної освіти. Синтезуючи дослідження цифрової компетентності викладачів (DigCompEdu та пов'язані дослідження), у статті пропонується модель, узгоджена з компетенціями, з трьома основними аспектами.

Перспективи подальших досліджень включають емпіричну перевірку запропонованої моделі за допомогою досліджень на основі дизайну та квазіекспериментальних досліджень у післядипломній педагогічній освіті. Подальша робота має перевірити, які комбінації скаффолдів (шаблони підказок, контрольні списки перевірки, процедури експертної оцінки) найефективніше підтримують зростання компетентності, та як ефекти програми відрізняються залежно від предметних областей та інституційних умов. Крім того, необхідні дослідження для розробки надійних показників ефективності для компетентності, що підтримується GenAI, та для вивчення того, як розвиток компетентності викладачів впливає на критичну грамотність здобувачів у сфері штучного інтелекту та освітню рівність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Chaika O. The role of artificial intelligence in higher education. *Youth & market*. 2023. № 6(214). pp. 69–74. DOI: 10.24919/2308-4634.2023.287898.

2. Desimone L. M. Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*. 2009. Vol. 38. No. 3. pp. 181–199. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>

3. Espartinez A. S. Exploring student and teacher perceptions of ChatGPT use in higher education: A Q-Methodology study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2024. T. 7. Article 100264. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100264>

4. Galindo-Domínguez H., Delgado N., Campo L., Losada D. Relationship between teachers' digital competence and attitudes towards artificial intelligence in education. *International Journal of Educational Research*. 2024. T. 126. Article 102381. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102381>.

5. Halaweh M. ChatGPT in education: Strategies for responsible implementation. *Contemporary Educational Technology*. 2023. T. 15. № 2. Article ep421. DOI: <https://doi.org/10.30935/cedtech/13036>.

6. Instefjord E. J., Munthe E. Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 2017. 67. P. 37–45. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016>.

7. Kasneci E., Sessler K., Küchemann S., Bannert M., Dementieva D., Fischer F., Gassner K., Groh G., Günemann S., Hüllermeier E., Krusche S., Kutyniok G., Michaeli T., Nerdel C., Pfeffer J., Sailer M., Schmidt A., Seidel T., Stadler M., Kasneci G. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*. 2023. T. 103. Article 102274. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>.

8. Kong S. C., Yang Y., Hou C. Examining teachers' behavioural intention of using generative artificial intelligence tools for teaching and learning based on the extended technology acceptance model. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2024. 7. Article 100328. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100328>.

9. Miao F., Holmes W. *Guidance for generative AI in education and research*. Paris: UNESCO, 2023. DOI: <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>.

10. Mishra P., Koehler M. J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*. 2006. 108. № 6. P. 1017–1054. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>.

11. Nalyvaiko O.O. Prospects of using neural networks in higher education of Ukraine. *Information Technologies and Learning Tools*. 2023. 97. № 5. P. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5322>.

12. Redecker C. *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. DOI: <https://doi.org/10.2760/159770>.

13. Scherer R., Siddiq F., Tondeur J. The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers & Education*. 2019. 128. P. 13–35. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.009>.

14. Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial

intelligence applications in higher education: Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019. 16. Article 39. DOI: [10.1186/s41239-019-0171-0](https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0).

REFERENCES

1. Chaika, O. (2023). The role of artificial intelligence in higher education. *Youth and market*, (6/214), 69–74. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.287898>

2. Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), pp. 181–199. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>

3. Espartinez, A.S. (2024). Exploring student and teacher perceptions of ChatGPT use in higher education: A Q-Methodology study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100264. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100264>

4. Galindo-Domínguez, H., Delgado, N., Campo, L. & Losada, D. (2024). Relationship between teachers' digital competence and attitudes towards artificial intelligence in education. *International Journal of Educational Research*, 126, 102381. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102381>

5. Halaweh, M. (2023). ChatGPT in education: Strategies for responsible implementation. *Contemporary Educational Technology*, 15(2), ep421. DOI: <https://doi.org/10.30935/cedtech/13036>

6. Instefjord, E. J., & Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 67, pp. 37–45. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016>

7. Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gassner, K., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M. & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>

8. Kong, S.C., Yang, Y., & Hou, C. (2024). Examining teachers' behavioural intention of using generative artificial intelligence tools for teaching and learning based on the extended technology acceptance model. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100328. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100328>

9. Miao, F. & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. DOI: <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>

10. Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), pp. 1017–1054. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

11. Nalyvaiko, O.O. (2023). Prospects of using neural networks in higher education of Ukraine. *Information Technologies and Learning Tools*, 97(5), pp. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5322>

12. Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. DOI: <https://doi.org/10.2760/159770>

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК МЕХАНІЗМ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ

13. Scherer, R., Siddiq, F. & Tondeur, J. (2019). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers & Education*, 128, pp. 13–35. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.009>

14. Zawacki-Richter, O., Marin, V. I., Bond, M. & Gou-verneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial

intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 39. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Стаття надійшла до редакції: 16.02.2026

Прийнято до друку: 16.04.2026

Опубліковано: 04.05.2026

УДК 37.091.3:37.018

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.357738>

Орест Гук, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти,

декан факультету історії, педагогіки та психології

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0308-6885>

Мар'яна Клим, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6992-6563>

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК МЕХАНІЗМ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ

У статті розглянуто проектну діяльність як ефективний механізм соціально-педагогічної роботи, що поєднує теоретичні знання та практичні навички для розвитку соціальної активності, критичного мислення та відповідальності учасників. Проаналізовано сучасні підходи до організації та управління соціально-педагогічними проектами, підкреслено значення системного планування, інтеграції цифрових технологій і медіаресурсів у процес проектної діяльності. Наведено огляд останніх досліджень, що висвітлюють методологічні, технологічні та організаційні аспекти реалізації проектів у соціальній сфері та освіті. Визначено перспективи подальших наукових розвідок, зокрема розробку інноваційних моделей соціально-педагогічного проектування з урахуванням цифровізації освіти та суспільства, що сприятиме підвищенню ефективності соціально-педагогічної діяльності та розвитку професійних компетентностей педагогів і соціальних працівників.

Ключові слова: проектна діяльність; соціально-педагогічна діяльність; цифровізація освіти; соціальне проектування; педагогічні компетентності; інноваційні моделі.

Літ. 9.

Orest Huk, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Social Pedagogy and Correctional Education Department, Dean of the Faculty of History, Pedagogy and Psychology,

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0308-6885>

Maryana Klym, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Social Pedagogy and Correctional Education Department,

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6992-6563>

PROJECT-BASED ACTIVITIES AS A MECHANISM OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK

The article comprehensively examines project-based activities as a key and effective mechanism of socio-pedagogical work, combining theoretical knowledge and practical skills aimed at the comprehensive development of participants in educational and social processes. Emphasis is placed on fostering social activity, critical thinking, responsibility, independence, communication, and organizational competencies of children, adolescents, students, and youth, creating conditions for their effective socialization and participation in community life.

The study analyzes contemporary approaches to organizing and managing socio-pedagogical projects, highlighting the importance of systematic planning, clear goal-setting, resource allocation, role distribution among participants, and integration of digital technologies, online platforms, media resources, and innovative learning methods into the project implementation process. Particular attention is given to evaluating the effectiveness of socio-pedagogical projects and defining success criteria to increase the efficiency of socially significant initiatives.

A review of recent research is presented, revealing methodological, technological, and organizational aspects of project implementation in the social and educational spheres, including the experience of educators and social workers in various contexts. Key issues are identified, such as insufficient development of innovative socio-pedagogical project models, limited integration of digital and distance learning technologies, and the need to develop professional competencies of educators to work in modern social and educational environments.

Future research directions include the development and testing of innovative socio-pedagogical project models considering education digitalization, distance learning, and social dynamics. These approaches can enhance the effectiveness of socio-pedagogical activities, develop professional and pedagogical competencies, foster critical thinking, independent planning skills, teamwork, and adaptability of project participants in the contemporary socio-cultural environment.

Thus, social and pedagogical project activity serves as a universal mechanism integrating modern pedagogical, technological, and organizational approaches, ensuring the practical implementation of socially significant initiatives and opening prospects for the development of education and social work in the context of digitalization and transformative societal change.

Keywords: project-based activities; social and pedagogical work; education digitalization; social project design; pedagogical competencies; innovative models; critical thinking development; project management; distance learning.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку освіти та соціальної сфери важливо забезпечити ефективні механізми взаємодії між соціальним педагогом і учасниками процесу, спрямовані на формування соціальної активності, критичного мислення та відповідальності. Проєктна діяльність виступає одним із таких механізмів, оскільки поєднує теоретичну підготовку з практичним застосуванням знань та умінь у реальних соціально-педагогічних ситуаціях. Проте в науковій літературі досі існує низка невирішених питань у цьому контексті. Зокрема, недостатньо досліджені методичні підходи до організації проєктної діяльності з різними віковими та соціальними групами, ефективність інтеграції цифрових та медіаосвітніх технологій у проєктні процеси, критерії оцінювання результативності соціально-педагогічних проєктів, а також механізми розвитку професійних компетентностей педагогів через проєктну діяльність. Таким чином, виникає необхідність у комплексному аналізі та розробці різноманітних підходів до визначення змісту соціально-педагогічного проєктування, що дозволить підвищити результативність соціально-педагогічної роботи, адаптувати її до сучасних освітніх та соціальних вимог і забезпечити практичну реалізацію проєктних завдань у різних контекстах.

Метою статті є обґрунтування особливостей реалізації проєктування у соціально-педагогічній діяльності.

Аналіз останніх досліджень показує, що проєктна діяльність є багатовимірним інструментом соціально-педагогічної роботи, що охоплює організаційні, методологічні та технологічні аспекти. Р. Фещур, В. Кічор, А. Якимів [9] у навчальному посібнику “Прийняття проєктних рішень” розглядають процес планування та реалізації проєктів як системний процес, що потребує комплексного аналізу завдань, ресурсів та соціальних потреб учасників. Автори підкреслюють значення чіткого формулювання цілей, визначення критеріїв оцінки

результатів і контролю виконання завдань, що дозволяє забезпечити ефективність соціально-педагогічних проєктів.

Т. Фесенко [8] у роботі “Управління проєктами: теорія та практика виконання проєктних дій” пропонує концептуальні засади управління проєктами, включаючи планування, організацію, координацію та моніторинг. Автор демонструє, що соціально-педагогічні проєкти мають системний характер і вимагають інтеграції теоретичних знань з практичними підходами, що формує компетентності педагогів і соціальних працівників. Т. Костева [5] акцентує увагу на специфіці технології проєктування в соціальній сфері, зазначаючи, що проєктна діяльність повинна враховувати соціальний контекст, вікові та психологічні особливості учасників. Це дозволяє оптимізувати ресурси, підвищити результативність і забезпечити сталість позитивного соціального ефекту. Г. Нагорна [6] досліджує використання соціального проєктування у процесі державних реформ і підкреслює його роль у підвищенні ефективності управлінських рішень. Соціальні проєкти, за її спостереженнями, сприяють залученню громадськості, розвитку соціальної відповідальності та підвищенню адаптивності населення до змін у суспільстві.

У педагогічному аспекті К. Петровська [7] розглядає проєктування професійного бренду викладача як інструмент розвитку особистісних і професійних компетентностей. Дослідження показує, що через проєктну діяльність педагоги можуть формувати власний професійний імідж, розвивати навички планування, організації та презентації результатів своєї роботи, що підвищує їхню конкурентоспроможність у сфері освіти. Н. Алюшина [1] у контексті тайм-менеджменту показує, що ефективне планування та управління часом є критично важливими для реалізації соціально-педагогічних проєктів. Авторка підкреслює, що системність організації часу підвищує продуктивність діяльності, дозволяє координувати роботу команди та досягати поставлених цілей у заплановані терміни.

Таким чином, аналіз літератури демонструє, що проєктна діяльність у соціально-педагогічній сфері є комплексною і багатоаспектною. Вона поєднує методичні, організаційні та технологічні підходи, спрямовані на розвиток компетентностей учасників, підвищення ефективності соціальної роботи та інтеграцію сучасних цифрових і педагогічних технологій.

Виклад основного матеріалу. У наш час метод проєктів вважається одним із ключових у зорганізованому навчанні та управлінні діяльністю, його активно застосовують у роботі соціального педагога. Він постає як результат поєднання теоретичних знань із методами та практиками впровадження, сприяє розвитку навичок самостійного планування, аналізу та виконання завдань, ухвалення рішень та підвищення власної майстерності. Завдяки проєктному методу ті, хто навчається або працює, спроможні краще досягнути сутність питання, здобути практичний досвід та досягти визначеного результату, який має як освітнє, так і прикладне значення.

Проєкт можна трактувати як сукупність технологій, теоретичних та практичних матеріалів, певну послідовність кроків, спрямованих на створення реального об'єкта чи різнопланового теоретичного чи практичного продукту. Сам процес створення цього об'єкта демонструє систему навчальних викликів, завдань та функціональних обов'язків у професійній педагогічній діяльності соціального педагога та соціального працівника [5, 47]. Впровадження проєктної активності у професійне середовище фахівців або підвищення рівня знань чинних спеціалістів сприяє їх успішній інтеграції у робочу атмосферу освітніх установ, завдяки спеціально розробленим інформаційним схемам навчання та формам навчальної (навчально-професійної) діяльності.

Аналіз літератури дозволяє стверджувати, що методологія проєктів, як педагогічна система, охоплює сукупність методів, спрямованих на дослідження, розв'язання проблем та пошук, що ґрунтуються на творчій активності авторів та виконавців проєкту [5, 48]. Сутність цієї технології полягає у стимулюванні інтересу організаторів та виконавців до певної проблематики; застосуванні авторами актуальних та доречних технологій, набутті виконавцями необхідних знань та умінь для подолання окресленої проблеми; організації проєктної роботи для досягнення спільних цілей та у практичному використанні отриманих здобутків.

Дослідниця проєктного менеджменту Т. Фесенко підкреслює прагматичну орієнтацію на кінцевий результат, що буде отримано після розв'язання тієї чи іншої практично чи теоретично значущої проблеми, яка становить основу проєктного методу. Власне, важливим є те, що фінальний результат

можна візуалізувати та запровадити у реальну практичну діяльність соціального педагога [8].

Ключова ідея проєктування у сфері соціальної роботи полягає у завчасному окресленні та втіленні спрямованих трансформацій у оточенні, що досягається через створення конкретних планів та ініціатив. Зокрема, дослідники наголошують на необхідності фокусуватися на отриманні бажаного суспільного результату. Важливим у цьому контексті є комплексний аналіз всіх сторін проблеми та взаємозалежностей між ними. Доцільним є активне включення у процес усіх причетних суб'єктів – тих, хто отримує допомогу (бенефіціарів), так і тих, хто бере участь у реалізації (партнерів, зацікавлених сторін та фахівців).

Управління проєктами активно відбувається у сфері комерції, академічної діяльності, технічних розробок, державного сектору та значній кількості інших галузей. Цей підхід дає можливість організувати керування ними з чіткою метою, беручи до уваги заплутаність та різномірність теперішніх викликів [7, 336]. Проте, коли завдання стосується розв'язання питань соціуму наприклад, подолання бідності, асиміляції осіб, переміщених у межах країни, підвищення рівня навчання або медичного обслуговування постає необхідність у застосуванні особливих методів керування проєктами, які повинні бути адаптовані під комплексні суспільні структури. У цьому світлі з'являється концепція соціального проєктування як вузькоспеціалізований різновид проєктної роботи. Соціальне проєктування сфокусоване на дослідженні та розробці схем суспільних трансформацій. На відміну від стандартних проєктних практик, соціальне проєктування характеризується гуманітарною спрямованістю та мусить брати до уваги такі чинники, як моральні засади, рівність у суспільстві, доступність для всіх верств населення [2, 85].

У зазначеному контексті цікавим видається проаналізувати систему підходів до здійснення соціального проєктування. Системний підхід розглядає соціальне проєктування як єдиний процес, при цьому враховує всі частини соціальної системи та їхні зв'язки. У цьому підході аналізують структуру, функції та взаємодію елементів у системі проєктування. Також оцінюють, як проєкт впливає на різні сфери: економіку, культуру, екологію. Діалектичний підхід розглядає проєкт як процес, що постійно змінюється. Він враховує конфлікти та суперечності в суспільстві, важливим у цьому контексті є професійне вміння постійно аналізувати ситуацію. Емпіричний підхід базується на реальних даних. Інформацію збирають через опитування, інтерв'ю та статистику, використовуються кількісні та якісні методи. Соціокультурний підхід враховує особливості культури, традиції, звичаї та норми поведінки [3, 74].

Соціальне проєктування є комплексною діяльністю, яка охоплює розробку соціальних програм, пропозицій. Його впровадження у практику соціальної роботи сприяє створенню довготривалих соціальних ініціатив. Основними завданнями соціального проєктування є покращення умов життя, підвищення рівня добробуту, забезпечення матеріальних ресурсів та розвиток соціальних відносин, ціннісних орієнтацій і задоволення потреб громади. У цьому контексті соціальне проєктування виступає важливим інструментом з'єднання стратегічних планів і програм у сфері соціальної роботи з реальними позитивними змінами в суспільстві. Воно забезпечує перехід від оцінки наявної ситуації та прогнозування до конкретного планування соціальних змін та визначення ефективних способів їх реалізації.

Саме тому цей напрямок вважається одним із найбільш актуальних у сучасній соціальній практиці. Актуальність використання методів соціального проєктування в роботі соціальних педагогів та соціальних працівників обумовлена специфікою цієї професії, яка часто вимагає нестандартних підходів до вирішення складних соціальних проблем. Водночас кожна ідея або ініціатива має бути ретельно обґрунтована. Їх втілення потребує підтримки відповідних організацій чи осіб, фінансування, участі у конкурсах, складання чітких планів дій і вміння аргументувати свою позицію. Це включає розроблення цілей і завдань, опис передбачених видів діяльності та правильне оформлення документації. Усі ці аспекти складають сутність проєктної діяльності, яка є невід'ємною частиною реалізації соціальних ініціатив на державному, регіональному та локальному рівнях [5].

Таким чином, соціальні педагоги та соціальні працівники повинні володіти професійними навичками проєктування, прогнозування та моделювання. Ці компетенції є базовими інструментами для здійснення проєктної діяльності. Варто зазначити, що цей інструментарій постійно вдосконалюється та ґрунтується на світовому досвіді розробки й реалізації успішних соціальних програм і проєктів. Систематизація знань і наукове обґрунтування принципів проєктування у процесі підготовки фахівців з соціальної роботи дозволяють визначити специфіку та функції цього процесу [4, 38].

Підсумовуючи сказане, доцільно зазначити, що такий підхід сприяє підвищенню кваліфікації фахівців галузі, адже соціальні працівники є безпосередніми виконавцями важливих завдань у сфері охорони сім'ї та дитинства. Отже, соціальне проєктування можна розглядати як систематичне відображення соціальної дійсності через опис і впровадження нових ініціатив. Його результати є науково обґрунтованими моделями розвитку нових соціальних процесів і явищ, які мають значний потенціал для покращення життя суспільства.

Соціальний проєкт має включати сукупність загальних змінних, притаманних об'єкту проєктування, котрі відображають його цілісність, а також набір параметрів для складових компонентів, окремих частин та зв'язків між ними. Усім соціальним проєктам, що ґрунтуються на наукових засадах, притаманні такі ознаки: наявність характеристик, які не проявилися б у майбутньому об'єкті без чітко окресленого проєкту; показників, здатних забезпечити виконання соціального замовлення; присутність властивостей, які можна втілити протягом визначеного часового інтервалу. Соціально-педагогічний проєкт повинен відповідати таким вимогам: має базуватися на наукових здобутках; не повинен суперечити загальноприйнятим нормам моралі; мусить відображати загально визнані суспільні цінності; має виражати соціальне замовлення; повинен бути практично здійсненним; не повинен містити суперечностей, має бути орієнтований на актуальні виклики суспільства [8, 19].

Соціальний проєкт визначає параметри, ключові аспекти розвитку суспільних систем на обмежений, чітко окреслений часовий відрізок. Однак недостатньо лише окреслити стратегічно значущі цілі та вектори розвитку, важливо вміти виразити їх у певних вимірах. Провідною кінцевою стратегічною метою соціального проєкту є формування оптимального середовища для впорядкування колективних взаємин, зважаючи на об'єктивні умови та життєдіяльність різних соціальних верств.

До інструментарію реалізації соціального проєктування належать ті засоби (зокрема технічні, математичні та логічні), котрі використовуються для отримання, аналізування та обробки відомостей про стан систем і процесів, вектори їх трансформації, виникнення та розвитку проблемних ситуацій, потреби учасників; а також засоби, за допомогою яких здійснюється безпосереднє проєктування, створюються текстові описи, таблиці, схеми, бланки, графічні зображення взаємозв'язків, макети, коди, символи, матричні структури та інші форми збереження інформації.

Висновки. Аналіз сучасних досліджень щодо особливостей проєктної діяльності у соціально-педагогічній роботі дозволяє зробити низку висновків та узагальнень. Нами встановлено, що проєктна діяльність є ефективним механізмом соціально-педагогічної роботи та дозволяє поєднувати теоретичні знання та практичні навички, сприяє розвитку соціальної активності, критичного мислення та відповідальності у різних вікових групах учасників. Соціально-педагогічне проєктування є цілеспрямованим плануванням, організацією та реалізацією заходів, які спрямовані на вирішення соціальних проблем, розвиток особистості та інтеграцію учасників у громадське життя. Використання сучасних технологій підвищує ефективність проєктної діяль-

ності, забезпечуючи доступ до нових інформаційних платформ, інтерактивних інструментів та дистанційної комунікації, що особливо актуально в умовах сучасної цифровізації освіти та суспільства. Соціально-педагогічна проєктна діяльність сприяє формуванню професійної компетентності педагогів і соціальних працівників, розширює їхні методичні можливості та готує до ефективної роботи у сучасному соціальному та освітньому середовищі.

Перспективи подальших досліджень можуть полягати у розробці та апробації інноваційних моделей соціально-педагогічного проєктування з урахуванням цифровізації освіти та суспільства. Зокрема, актуальним вважаємо створення адаптивних моделей проєктної діяльності, які враховують сучасні цифрові технології, онлайн-платформи, інтерактивні ресурси та програмне забезпечення для планування, реалізації та оцінювання проєктів у соціально-педагогічній сфері.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алюшина Н.О. Тайм-менеджмент: мистецтво планувати та управляти своїм часом. Київ: Національна академія державного управління при Президенті України, 2008. 119 с.
2. Вайнола Р.Х. Технології соціально-педагогічної роботи: курс лекцій для студентів спеціальності "Соціальна педагогіка". Київ: КМПУ ім. Б. Грінченка, 2008. С. 84–95.
3. Денисюк О.М. та ін. Актуальні питання соціальної роботи: навч. посіб. / за ред. О.В. Епель, Т.Л. Лях, І.В. Силантьєвої. Ужгород: РІК-У, 2023. 420 с.
4. Довгань Л.Є., Мохоцько Г.А., Малик І.П. Управління проєктами: навчальний посібник до вивчення дисципліни для магістрів галузі знань 07 "Управління та адміністрування" спеціальності 073 "Менеджмент" спеціалізацій: "Менеджмент і бізнес адміністрування", "Менеджмент міжнародних проєктів", "Менеджмент інновацій", "Логістика". Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2017. 420 с.
5. Костева Т.Б. Особливості технології проєктування в соціальній сфері. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Серія: Педагогіка*. 2016. Т. 270, Вип. 258. С. 47–51.
6. Нагорна Г.О. Використання соціального проєктування у процесі підготовки та реалізації державних реформ. *Ефективність державного управління*. 2015. Вип. 42. С. 94–99.
7. Петровська К.В. Проєктування професійного бренду викладача закладу вищої освіти. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 2. С. 335–344.
8. Фесенко Т.Г. Управління проєктами: теорія та практика виконання проєктних дій: навч. посібник. Харків: ХНАМГ, 2012. 181 с.
9. Фещур Р.В., Кічор В.П., Якимів А.І., Тимчишин І.Є., Янішевський В.С., Лебідь Т.В., Самуляк В.Ю., Когут І.В., Шишковський С.В. Прийняття проєктних рішень: нав-

чальний посібник. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2013. 220 с.

REFERENCES

1. Aliushyna, N. (2008). Taim-menedzhment: mystetstvo planuvaty ta upravlyaty svoim chasom [Time management: the art of planning and managing your time]. Kyiv, 119 p. [in Ukrainian].
2. Vainola, R. (2008). Tekhnolohii sotsialno-pedahohichnoi roboty: kurs lektsii dlia studentiv spetsialnosti "Sotsialna pedahohika" [Technologies of socio-pedagogical work: a course of lectures for students of the specialty "Social pedagogy"]. Kyiv, pp. 84–95. [in Ukrainian].
3. Denysiuk, O. et al. (2023). Aktualni pytannia sotsialnoi roboty: navch. posib. [Current issues of social work: textbook]. (Ed.). O.V. Epel, T.L. Liakh, I.V. Sylantievov. Uzhhorod, 420 p. [in Ukrainian].
4. Dovhan, L., Mokhonko, H. & Malyk, I. (2017). Upravlinnia proektamy: navchalnyi posibnyk do vyvchennia dysytsypliny dlia mahistriv haluzi znan 07 "Upravlinnia ta administruvannia" spetsialnosti 073 "Menedzhment" spetsializatsii: "Menedzhment i biznes administruvannia", "Menedzhment mizhnarodnykh proektiv", "Menedzhment innovatsii", "Lohistyka" [Project management: a textbook for studying the discipline for master's students in the field of knowledge 07 "Management and Administration" specialty 073 "Management" specializations: "Management and Business Administration", "International Project Management", "Innovation Management", "Logistics"]. Kyiv, 420 p. [in Ukrainian].
5. Kostieva, T. (2016). Osoblyvosti tekhnolohii proektuvannia v sotsialnii sferi [Features of project design technology in the social sphere]. *Scientific papers of the Petro Mohyla Black Sea State University. Series: Pedagogy*. Vol. 270, No. 258. pp. 47–51. [in Ukrainian].
6. Nahorna, H. (2015). Vykorystannia sotsialnoho proektuvannia u protsesi pidhotovky ta realizatsii derzhavnykh reform [Use of social design in the process of preparation and implementation of state reforms]. *Efficiency of public administration*. No. 42. pp. 94–99. [in Ukrainian].
7. Petrovska, K. (2022). Proektuvannia profesiinoho brendu vykladacha zakladu vyshchoi osvity [Designing a professional brand of a higher education institution teacher]. *Scientific papers of Berdyansk state pedagogical university. Series: Pedagogical sciences*. No. 2. pp. 335–344. [in Ukrainian].
8. Fesenko, T. (2012). Upravlinnia proektamy: teoriia ta praktyka vykonannia proektnykh dii: navch. posibnyk [Project management: theory and practice of project actions implementation: textbook]. Kharkiv, 181 p. [in Ukrainian].
9. Feshchur, R., Kichor, V., Yakymiv, A., Tymchyshyn, I., Yanishevskiy, V., Lebid, T., Samuliak, V., Kohut, I. & Shyshkovskiy, S. (2013). Pryiniattia proektnykh rishen: navchalnyi posibnyk [Project decision-making: textbook]. Lviv, 220 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 17.02.2026

Прийнято до друку: 16.04.2026

Опубліковано: 04.05.2026



ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ПОЗИТИВНОЇ ПОВЕДІНКОВОЇ ПІДТРИМКИ (PBS) У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ І ДЕФЕКТОЛОГІВ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ЗНИЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОЇ ПОВЕДІНКИ

УДК 378.147:376.1

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.356067>

Тетяна Цегельник, доктор філософії, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7643-0208>

Оксана Станіченко, доктор філософії, викладач
кафедри загальної педагогіки та спеціальної освіти
Ізмаїльського державного гуманітарного університету

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4816-6718>

Євгенія Панічевська, викладач кафедри філософії
Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського;

Директор ГО "НТІ" Інститут соціальної політики";

Директор з комунікацій МГО "Фонд допомоги дітям
з синдромом аутизму "Дитина з майбутнім"

ORCID: <http://orcid.org/0009-0009-1679-1074>

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ПОЗИТИВНОЇ ПОВЕДІНКОВОЇ ПІДТРИМКИ (PBS) У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ І ДЕФЕКТОЛОГІВ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ЗНИЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОЇ ПОВЕДІНКИ

У статті теоретично обґрунтовано зміст і структуру компетентності з позитивної поведінкової підтримки (Positive Behaviour Support, PBS) у майбутніх педагогів і дефектологів та визначено педагогічно доцільні підходи до її формування для профілактики й зниження проблемної поведінки в освітньому середовищі. У результаті дослідження запропоновано авторське трактування компетентності PBS як інтегративного багатокомпонентного утворення та подано її структуру з п'яти взаємопов'язаних компонентів (ціннісно-етичного, знаннєвого, операційно-практичного, комунікативно-командного, рефлексивно-оцінювального). Розроблено операціоналізацію компетентності через систему критеріїв, показників (індикаторів) і діагностичних засобів, орієнтованих на перевірку здатності діяти в повному циклі PBS. Систематизовано освітні практики формування компетентності (змістові модулі PBS, кейс-аналіз і тренування спостереження та опису поведінки, моделювання командної взаємодії, практичні завдання під час практики, рефлексивно-оцінювальні формати) та виокремлено чотири педагогічні умови результативності.

Ключові слова: позитивна поведінкова підтримка; PBS; компетентність; формування компетентності; професійна підготовка; майбутні педагоги; майбутні дефектологи; проблемна (складна) поведінка; профілактика та зниження проблемної поведінки; освітні практики та педагогічні умови.

Рис. 1. Табл. 1. Літ. 23.

Tetiana Tsehelnik, Doctor of Philosophy, Associate Professor,
Associate Professor of the Special and Inclusive Education Department,
Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7643-0208>

Oksana Stanichenko, Doctor of Philosophy, Lecturer of the
General Pedagogy and Special Education Department,
Izmail State University of Humanities

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4816-6718>

Yevheniia Panichevska, Lecturer of the Philosophy Department,
Kyiv Ihor Sikorskiy Polytechnic Institute;

Director, NGO "NTI Institute of Social Policy";

Director of Communications, International NGO "Child with a Future"
Fund for Helping Children with Autism

ORCID: <http://orcid.org/0009-0009-1679-1074>

DEVELOPING COMPETENCE IN POSITIVE BEHAVIOUR SUPPORT (PBS) AMONG FUTURE TEACHERS AND SPECIAL EDUCATION PROFESSIONALS TO PREVENT AND REDUCE CHALLENGING BEHAVIOUR

This article provides a theoretical rationale for the content and structure of competence in Positive Behaviour Support (PBS) among prospective teachers and special education specialists and identifies pedagogically appropriate approaches to its development for the prevention and reduction of challenging behaviour in educational settings. The study employed analysis and

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ПОЗИТИВНОЇ ПОВЕДІНКОВОЇ ПІДТРИМКИ (PBS) У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ І ДЕФЕКТОЛОГІВ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ЗНИЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОЇ ПОВЕДІНКИ

synthesis of scholarly sources on PBS and the prevention of problem behaviour; terminological and conceptual analysis to clarify key notions and delimit related constructs; comparative and logical analysis to compare aligned principles and levels of support; generalisation and systematisation to organise approaches to the competence structure, educational practices, and pedagogical conditions; and operationalisation to substantiate the criteria, indicators, and diagnostic instruments for assessing competence development in the professional training of prospective teachers and special education specialists. The findings clarify that preventing and reducing problem behaviour in educational settings is an interprofessional task and should be implemented as a team-based practice in partnership with families and support specialists. The paper highlights the risk of a fragmented understanding of PBS when the approach is reduced to isolated techniques or to an individual plan only, which shifts the preventive logic toward reactive responding. The author proposes a definition of PBS competence as an integrative, multi-component construct and presents its structure comprising five interrelated components: values and ethics, knowledge, operational and practical, communication and teamwork, and reflective and evaluative. The competence is operationalised through a system of criteria, indicators, and diagnostic tools focused on verifying the ability to act across the full PBS cycle. Educational practices for competence development are systematised (PBS curriculum modules, case analysis and training in observing and describing behaviour, modelling team-based interaction, practice-based tasks during practicum placements, and reflective and evaluative formats), and four pedagogical conditions for effectiveness are identified. Future research should empirically test the proposed PBS competence structure and validate the assessment instruments.

Keywords: Positive Behaviour Support; PBS; competence; competence development; professional training; prospective teachers; prospective special education specialists; challenging behaviour; prevention and reduction of challenging behaviour; educational practices and pedagogical conditions.

Постановка проблеми дослідження. Актуальність дослідження зумовлена зростанням запиту на системну профілактику й зниження проблемної поведінки в освітньому середовищі, особливо у роботі з дітьми, які потребують узгодженої підтримки педагогів, дефектологів та фахівців супроводу. Водночас у практиці зберігається ризик фрагментарного розуміння позитивної поведінкової підтримки (Positive Behaviour Support, надалі – PBS), коли її зводять до окремих прийомів або індивідуального плану без профілактичної логіки, командної взаємодії, правозорієнтованих та етичних орієнтирів і даними керованого моніторингу. Тому актуальним є теоретичне обґрунтування змісту й структури компетентності PBS у майбутніх педагогів і дефектологів та визначення педагогічно доцільних підходів до її формування в системі професійної підготовки.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. У вітчизняних працях профілактика девіантної поведінки підлітків розглядається як міжфахова діяльність із залученням школи та сім'ї, а також як напрям професійної підготовки майбутніх фахівців [4]. Уточнюються прояви й чинники девіантної поведінки та окреслюються напрями профілактики і корекції, зокрема в умовах підвищеної стресогенності середовища [1, 127–136; 2, 1935–1948].

У міжнародних дослідженнях PBS описується як персонорієнтована, правозорієнтована і даними керована підтримка, де важливими є етичні процедури участі та згоди і узгодження з нейрорізноманітністю [7; 8; 10]. Окремо систематизовано бар'єри та чинники успішного впровадження, потреби практиків, роль навчання, професійного розвитку та супервізії як механізмів забезпечення якості PBS-практики [9–15]. Доказовість підходу підтверджено оглядом ефективності PBS щодо найскладніших проявів поведінки [17], а для педаго-

гічної площини релевантною є багатокомпонентна логіка опису професійної компетентності у спеціальній освіті [5, 162–167]. Водночас у джерелах переважає фокус на сервісних системах і впровадженні, що актуалізує потребу чіткої операціоналізації компетентності PBS у підготовці майбутніх педагогів і дефектологів через структуру, критерії, освітні практики та педагогічні умови.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати зміст і структуру компетентності з позитивної поведінкової підтримки (PBS) у майбутніх педагогів і дефектологів та визначити педагогічно доцільні підходи до її формування для профілактики й зниження проблемної поведінки. **Цілями дослідження** є: 1) уточнити понятійно-категоріальний апарат дослідження; 2) описати структуру компетентності PBS у майбутніх педагогів і дефектологів, опираючись на принципи функціонально зорієнтованого розуміння поведінки, навчання альтернативних навичок і змін у середовищі; 3) обґрунтувати критерії й показники (індикатори) сформованості компетентності PBS у майбутніх педагогів і дефектологів; 4) освітні практики й умови формування компетентності PBS в змісті професійної підготовки майбутніх педагогів та дефектологів. **Методологічними основами дослідження** визначено *компетентнісний, системний і діяльнісний підходи*, що дають змогу розглядати компетентність з позитивної поведінкової підтримки як цілісне багатокомпонентне утворення та як рамку професійних дій майбутнього фахівця. Дослідження також спирається на *гуманістичну, персонорієнтовану та правозорієнтовану* логіку підтримки, а також на принципи профілактичності, функціонально зорієнтованого розуміння поведінки, навчання альтернативних навичок і змін у середовищі як базових орієнтирів PBS. Для розгляду підготовки у закладі вищої освіти застосовано *студентоцентризоване навчання* як основу організації освітніх практик, рефлексії та зворот-

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ПОЗИТИВНОЇ ПОВЕДІНКОВОЇ ПІДТРИМКИ (PBS) У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ І ДЕФЕКТОЛОГІВ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ЗНИЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОЇ ПОВЕДІНКИ

ного зв'язку. **Методи дослідження:** аналіз і синтез наукових джерел з проблематики PBS та профілактики проблемної поведінки; термінологічний і поняттєво-категоріальний аналіз для уточнення ключових понять і розмежування PBS та PBIS; порівняльно-логічний аналіз для зіставлення споріднених принципів і рівнів підтримки; узагальнення та систематизацію для впорядкування підходів до структури компетентності, освітніх практик і педагогічних умов; операціоналізацію для обґрунтування критеріїв, показників (індикаторів) сформованості компетентності та добору діагностичних засобів оцінювання в професійній підготовці майбутніх педагогів і дефектологів.

Виклад основного матеріалу. У вітчизняній психолого-педагогічній і соціально-педагогічній традиції профілактична робота з дітьми, які демонструють поведінкові труднощі, розглядається як міжфахове завдання, що потребує узгоджених дій педагогів, соціальних педагогів, психологів, соціальних і медичних працівників. У фокусі науково-практичних узагальнень спеціально наголошується у праці О. Янкович, О. Кікінежди, І. Козубовська, В. Поліщук, Г. Радчук та ін. (2018) питання змісту, форм і методів підготовки майбутніх фахівців до превентивної роботи, а також важливість інтеграції зусиль батьків і закладу освіти як умов підтримки дитини в освітньому середовищі [4]. Це уможливує зафіксувати головне – компетентність із позитивної поведінкової підтримки передбачає не ізольовані “дії окремого спеціаліста”, а узгоджену командну роботу та партнерство з батьками й фахівцями супроводу.

Визначаючи міжфаховий характер профілактичної роботи й командні механізми підтримки дитини, важливо уточнити понятійні межі того, що в різних джерелах називають “проблемною” або “девіантною” поведінкою, оскільки ці терміни несуть різний зміст і різний нормативний акцент.

Водночас у сучасних джерелах поряд із терміном “проблемна поведінка” часто використовується поняття “девіантна поведінка”, яке є ширшим і має виразніший нормативно-оцінний акцент. Девіація тлумачиться як негативні форми відхилень, а девіантність особистості – як сукупність засвоєних асоціальних і аморальних поглядів, що не відповідають соціальним очікуванням і з часом можуть закріплюватися як соціальна позиція, ускладнюючи самореалізацію та особистісне зростання (Н. Берегова, А. Шермет, 2025) [1, 127–136]. Описуючи типові прояви девіантної поведінки підлітків, автори пов'язують їх із комплексом сімейних, соціальних та особистісних чинників і називають агресивні форми взаємодії, протиправні дії, вживання психоактивних речовин, а також саморуйнівні форми поведінки [1, 127–136]. Цей підхід важливий як контекст для розмежування термінів: у логіці PBS

“проблемна поведінка” не зводиться до морально-нормативного маркування, а розглядається передусім як така, що порушує освітню взаємодію та безпеку, сигналізує про незадоволені потреби і потребує підтримки на основі функціонального розуміння поведінки, навчання альтернативних навичок і змін у середовищі.

Потреба саме в системній профілактичній логіці додатково підсилюється тим, що умови складних життєвих обставин і тривалої стресогенності середовища можуть ускладнювати адаптацію дітей і супроводжуватися негативними змінами на когнітивному, емоційному й поведінковому рівнях. Зокрема у дослідженні О. Максим, Т. Рябовола (2025) описуються підвищена тривожність, звуження часової перспективи та схильність заміщати реальну активність “втечею у віртуальний простір” [2, 1935–1948]. Це зумовлює ствердження, що підтримка проблемної поведінки в освітньому середовищі має будуватися як послідовна профілактика, а не як епізодичне реактивне реагування.

У міжнародній практиці зокрема у дослідженні А. Fisher, К. Louise, К. Reschke, Р. Kremer, G. Kelly (2024) позитивна поведінкова підтримка (PBS) осмислюється як підхід, спрямований на підвищення якості життя та зменшення застосування обмежувальних практик управління поведінкою. На матеріалі австралійського контексту (NDIS) PBS описується як така, що спирається на персонорізану практику та правозахисну логіку підтримки людей з інвалідністю [11, 1031–1049]. Водночас авторами акцентовано ризик звуження PBS до індивідуального рівня, коли підтримка фінансується переважно як відповідь і застосування обмежувальних практик, а це може зміщувати акценти від профілактичної та системної логіки до реактивного реагування [11, 1031–1049]. Отже, профілактична спрямованість PBS потребує не тільки індивідуального планування підтримки, але й продуманих умов середовища та чіткого розподілу ролей учасників освітнього процесу, які запобігають формуванню проблемної поведінки як відповіді на систематично незадоволені потреби.

Окремої уваги в межах PBS потребує правовий та етичний вимір, насамперед у площині обмежувальних практик і їх зменшення. На матеріалі свідчень Royal Commission into Violence, Abuse, Neglect and Exploitation of People with Disability (2019–2023) показано, що PBS часто позиціонується як підхід, що здатний зменшувати застосування обмежувальних практик. Однак аргументаційний аналіз свідчень і зіставлення з австралійськими дослідженнями виявляють розрив між уявленнями про PBS та наявними доказами: наголошується на недостатній підготовці практиків, відсутності чітко продемонстрованої користі планів поведінкової підтримки для людей з інвалідністю та стійкості проблеми хімічного стресу

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ПОЗИТИВНОЇ ПОВЕДІНКОВОЇ ПІДТРИМКИ (PBS) У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ І ДЕФЕКТОЛОГІВ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ЗНИЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОЇ ПОВЕДІНКИ

мування без зрозумілого практичного розв'язання (B. Hayward, 2025) [15, 361–373]. Відповідно, можна зробити висновок, що PBS як підхід має описуватися разом із критеріями якості підготовки фахівця та якості планування підтримки, інакше очікуваний гуманістичний ефект (зокрема щодо зменшення небажаних практик) не є гарантованим.

У суміжній праці S. Harbin, A. Fettig (2023) Positive Behavior Interventions and Supports (PBIS) підкреслюється саме профілактична логіка та рівні підтримки. PBIS описується як рівнева профілактична рамка, що рекомендує доказові стратегії позитивної поведінкової підтримки (PBS) для ефективного адресування і розвитку просоціальних навичок [14, 245–262]. Для нашого дослідження важливо розмежувати ці підходи як споріднені, але не тотожні: PBIS задає структурну логіку рівнів підтримки в освітньому середовищі, тоді як PBS репрезентує змістовий інструментарій підтримки, який може застосовуватися в межах профілактичної рамки. Таке розмежування, на наш погляд, дозволяє уникнути спрощення, коли PBS помилково трактують лише як “індивідуальний план”, відірваний від рівневої профілактики та організації середовища.

Доказова основа PBS у наукових узагальненнях пов'язується із застосуванням поведінкового аналізу для підтримки людей із проблемною поведінкою. В огляді G. LaVigna, T. Willis (2012) окреслюється 12 досліджень, що охопили 423 випадки та показано результативність PBS щодо тяжких і високочастотних проявів, придатність до впровадження як в інституціях, так і в громаді, а також економічну доцільність, можливість навчання фахівців та поширення підходу [17]. Отже, PBS є емпірично підтвердженим підходом, що потребує професійно вивіреної підготовки майбутніх педагогів і дефектологів до коректного застосування.

Сучасні моделі PBS підкреслюють, що практика має бути функціонально зорієнтованою, персоналізованою й узгодженою з правами людини. У рамці PBS Pathway (A. Fisher, K. Louise, M. Dobeck та ін., 2025) елементи індивідуалізованої PBS подають через призму прав людини, поєднавши функціонально зорієнтовані принципи PBS з дослідженнями та законодавчими орієнтирами, а також закріпивши три керівні принципи: практики, засновані на правах людини; системні зміни та практика, поінформована доказами [10, 2948–2959]. У цьому контексті важливо розрізнити PBIS як рівневу систему профілактики та PBS як індивідуалізовану підтримку, що спирається на функціональну оцінку поведінки, узгодження цілей із цінностями людини й постійний моніторинг змін. Відповідно, у нашому дослідженні ми PBS розуміємо як правозорієнтовану й даними керовану підтримку, що поєднує індивідуальні рішення з умовами середовища та профілактичною логікою.

У правозорієнтованій логіці PBS проблемну поведінку розглядають у зв'язку з безпекою, добробутом і ризиком виключення людини з повсякденної участі. Проблемна поведінка – це поведінка, яка за інтенсивністю, частотою або тривалістю становить ризик для людини чи інших і може призводити до виключення з громади. До типових проявів відносять агресію, самоушкодження, руйнування майна, втечі та сексуалізовані або соціально неприйнятні дії [18, 17–34]. Отже, для майбутніх педагогів і дефектологів це означає: проблемна поведінка – не “ярлик”, а об'єкт функціонального аналізу та етично виваженого добору стратегій підтримки.

У сучасних трактуваннях PBS на індивідуальному рівні виокремлюється триєдина основа, яка допомагає узгодити поняття PBS з логікою профілактики. По-перше, PBS є ціннісно керованою та персоналізованою. Її фокус переноситься на гідність, добробут і якість життя, а потреби аналізуються з урахуванням уподобань, сильних сторін, інтересів і цілей людини. По-друге, PBS є оцінювально обґрунтованою та керованою даними, де підтримка вибудовується на функціональному розумінні поведінки, а результативність уточнюється через безперервний моніторинг, включно з показниками соціальної валідності. По-третє, PBS має екологічну й профілактичну логіку, яка орієнтується на зміну проблемних контекстів, формування спроможних середовищ і розвиток компетентностей, що підтримують якість життя [7, 4–22]. У сукупності ці принципи дозволяють уточнити, що PBS розуміється нами як профілактично зорієнтована підтримка, де зменшення проблемної поведінки досягається не “покаранням”, а навчанням альтернатив і змінами в середовищі на основі даних та правозорієнтованих критеріїв.

Попри те, що належна практика PBS описана як така, що має усталені принципи, питання її педагогічної трансляції у навчання, підготовку і професійний розвиток залишається недостатньо визначеним. Це підсилює актуальність уточнення логіки формування компетентності PBS у професійній підготовці майбутніх педагогів і дефектологів, з урахуванням вимог до ролі фахівця як практики позитивної поведінкової підтримки.

Компетентність із позитивної поведінкової підтримки (PBS) у майбутніх педагогів і дефектологів доцільно трактувати як інтегративне багатоконпонентне утворення, що поєднує цінності, знання, уміння, комунікативну готовність і рефлексивні здібності, які взаємно підсилюють одне одного в реальних ситуаціях підтримки.

Така логіка узгоджується з підходом Т. Цегельник, О. Станіченко, Ю. Силенко (2025) до професійної компетентності у спеціальній освіті, де когнітивний компонент забезпечує науково-практичну основу, емоційно-ціннісний формує гуманістичні

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ПОЗИТИВНОЇ ПОВЕДІНКОВОЇ ПІДТРИМКИ (PBS) У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ І ДЕФЕКТОЛОГІВ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ЗНИЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОЇ ПОВЕДІНКИ

орієнтири, комунікативний підтримує взаємодію, регулятивно-поведінковий забезпечує дієвість у складних ситуаціях, а рефлексивний – розвиток і самовдосконалення [5, 162–167].

Додатковою підставою для виокремлення комунікативно-командного компонента є те, що серед ключових бар'єрів PBS-практики фіксуються труднощі залучення та співпраці зі стейкхолдерами, а отже якість підтримки прямо залежить від здатності фахівця узгоджувати позиції і дії різних. Узагаль-

нення щодо індивідуальної PBS також вказують на триєдину основу практики: ціннісну персонорічність, даними керовану оцінювальність і екологічну профілактичну логіку змін у середовищі. Відповідно, структура компетентності PBS у майбутніх педагогів і дефектологів може бути репрезентована п'ятьма взаємопов'язаними компонентами: ціннісно-етичним, знанневим, операційно-практичним, комунікативно-командним, рефлексивно-оцінювальним (рис. 1).

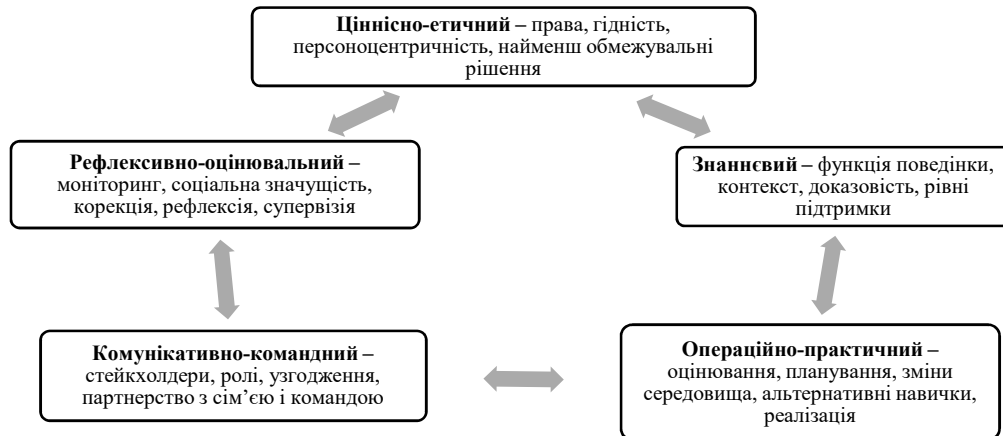


Рис. 1. Структура компетентності з позитивної поведінкової підтримки (PBS) у майбутніх педагогів і дефектологів: компоненти та змістові характеристики [авторська розробка]

Ціннісно-етичний компонент задає межі прийнятності рішень у підтримці. Він включає орієнтацію на гідність і права людини, персонорічність і мінімізацію обмежень. Цей компонент має бути не декларативним, а закріпленим через навчальні ситуації етичного вибору і чіткі критерії прийнятності стратегій підтримки. *Знанневий компонент* забезпечує науково обґрунтоване та контекстне розуміння поведінки. Він охоплює знання принципів PBS, логіки функціональної оцінки, чинників підтримання поведінкових проявів, ролі середовища й системних чинників, а також розуміння рівнів підтримки та критеріїв добору стратегій. *Операційно-практичний компонент* описує здатність реалізувати підтримку як послідовний процес. Операційно-практичний компонент у підготовці треба будувати як тренування повного циклу PBS у навчальних кейсах і на практиці: від опису поведінки й функціонального аналізу до плану змін у середовищі, навчання альтернатив і процедури моніторингу. *Комунікативно-командний компонент* фіксує, що PBS є командною практикою. Він передбачає двосторонню комунікацію, зрозуміле пояснення цілей і кроків підтримки, узгодження ролей і відповідальностей, налагодження робочих взаємин із персоналом, батьками та фахівцями супроводу, а також залучення адміністративної підтримки. *Рефлексивно-оцінювальний компонент*

відповідає за якість і результативність підтримки. Він включає моніторинг результатів і якості реалізації, оцінку соціальної значущості та прийнятності підтримки, критичне осмислення обраних стратегій, готовність коригувати план на основі даних, використання супервізії та зворотного зв'язку. Рефлексивно-оцінювальний компонент має включати навчання роботи з даними (інтерпретація динаміки, корекція плану), а також формування звички фахової рефлексії через супервізійні формати, аналіз помилок і повторне планування.

Узагальнено, рис. 1 показує, що компетентність PBS поєднує цінності й етику, науково обґрунтовані знання, практичні навички реалізації, командну взаємодію та даними кероване оцінювання і корекцію підтримки. Структура компетентності PBS у майбутніх педагогів і дефектологів має відображати три базові принципи практики: функціонально зорієнтоване розуміння поведінки, навчання альтернативних навичок і зміни в середовищі. Їх реалізація стає можливою лише за поєднання: ціннісно-етичної правозорієнтованості, знанневої обґрунтованості, операційно-практичної здатності планувати і впроваджувати підтримку, комунікативно-командної готовності працювати зі стейкхолдерами та рефлексивно-оцінювальної спроможності моніторити і коригувати підтримку. Саме така п'ятикомпонентна структура дозволяє цілісно описати готовність май-

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ПОЗИТИВНОЇ ПОВЕДІНКОВОЇ ПІДТРИМКИ (PBS) У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ І ДЕФЕКТОЛОГІВ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ЗНИЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОЇ ПОВЕДІНКИ

бутнього фахівця до профілактики й зниження проблемної поведінки у межах PBS.

Емпіричні результати досліджень практиків PBS підкреслюють, що оцінювання сформованості компетентності доцільно вибудовувати так, щоб воно фіксувало не тільки обізнаність із підходом, але й реальну здатність фахівця планувати підтримку, співпрацювати зі стейкхолдерами та забезпечувати якість і реалізованість планів.

Це означає, що критерії, показники та індикато-

ри мають відображати: 1) розуміння функції поведінки, 2) уміння добирати проактивні стратегії, 3) планувати підтримку й оцінювати динаміку, 4) готовність діяти в правовому та етичному полі й забезпечувати участь людини та її близьких у процесі підтримки [18, 17–34].

Розглянемо детальніше критерії, показники (індикатори) та засоби вимірювання сформованості компетентності PBS у майбутніх педагогів і дефектологів (табл. 1).

Таблиця 1

Критерії, показники (індикатори) та засоби вимірювання сформованості компетентності PBS у майбутніх педагогів і дефектологів

Критерії	Показники (індикатори)	Діагностичні засоби для вимірювання
<i>Ціннісно-етична та правозорієнтована позиція у PBS</i>	Персоноцентричність, права людини, етична прийнятність рішень, мінімізація обмежень	Ситуаційні завдання з етичним вибором і аргументацією; аналіз кейсу на “найменш обмежувальне рішення”; рубрика оцінювання “етична прийнятність і правозорієнтованість” у плані підтримки; спостереження у симуляції спілкування з дитиною і батьками
<i>Знаннєво-аналітична готовність до функціонального розуміння поведінки</i>	Розуміння логіки PBS, функціональної оцінки поведінки, контекстних чинників і рівнів підтримки	Тестові та ситуаційні завдання на логіку PBS і функцію поведінки; аналіз відеокейсів або описів ситуацій з побудовою функціональної гіпотези; мініколоквіум з поясненням “функція поведінки та контекст”
<i>Операційно-практична здатність планувати й організувати PBS</i>	Проактивні стратегії, зміни в середовищі, навчання альтернативних умінь, реалізованість плану	Практичне завдання “розробити план PBS” за кейсом з рубрикою якості; оцінювання “повний цикл” від даних до плану; захист плану на семінарі; портфоліо зразків планів та їх доопрацювання після зворотного зв’язку
<i>Комунікативно-командна спроможність</i>	Двостороння комунікація, узгодження ролей, доступність пояснення плану, залучення адміністративної підтримки	Рольові симуляції “командна зустріч” з чек-листом взаємодії; оцінювання командного кейсу; взаємооцінювання внеску в командне рішення; аналіз комунікаційних протоколів і плану узгодження дій
<i>Рефлексивно-оцінювальна здатність</i>	Даними керована оцінка результативності, соціальна значущість, критичне мислення, готовність до супервізії	Практикум аналізу даних і ухвалення рішень “корекція плану”; рефлексивний щоденник або звіт за кейсом з рубрикою рефлексії; супервізійна сесія або її моделювання з протоколом зворотного зв’язку; оцінювання соціальної значущості результатів
<i>Системність застосування PBS як підходу</i>	Цілісність логіки PBS, узгодженість елементів плану, відповідність рамкам компетентності	Комплексний залік за кейсом, який охоплює повний цикл; експертна рубрика “системність і узгодженість”; аналіз помилок, коли студент застосував окремі прийоми без рамки, із доопрацюванням плану
<i>Багатовимірність оцінювання та перенос у практику</i>	Охоплення різних результатів і умов перенесення умінь у реальне середовище	Комбінована система оцінювання: знаннєві завдання, практичні плани, симуляції, аналіз даних, портфоліо; завдання на адаптацію плану до різних умов освітнього середовища

[авторська розробка]

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ПОЗИТИВНОЇ ПОВЕДІНКОВОЇ ПІДТРИМКИ (PBS) У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ І ДЕФЕКТОЛОГІВ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ЗНИЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОЇ ПОВЕДІНКИ

Отже, нами конкретизовано операціоналізацію компетентності PBS у підготовці майбутніх педагогів і дефектологів. Для кожного критерію визначено вимірювані критерії, показники (індикатори) та відповідні діагностичні засоби. Запропонована система оцінювання є багатовимірною і практико-орієнтованою: поєднує тести й ситуаційні завдання, розроблення та захист планів PBS, симуляції командної взаємодії, аналіз даних, портфоліо й рефлексивні матеріали. Це забезпечує перевірку не окремих прийомів, а цілісної логіки PBS, включно з етичними орієнтирами, функціональним аналізом поведінки, командною роботою та даними керованою корекцією підтримки.

Ураховуючи, що визначені критерії, показники (індикатори) компетентності PBS передбачають, що підготовка здобувачів має формувати не окремі знання або прийоми, а здатність діяти в повному циклі підтримки. Саме тому освітні практики мають бути організовані як послідовна система, де зміст, тренування дій, практика та оцінювання взаємно підсилюють одне одного і забезпечують перенесення умінь у реальні умови.

З огляду на визначену структуру компетентності та підхід до її оцінювання, далі доцільно конкретизувати, які саме освітні практики у професійній підготовці майбутніх педагогів та дефектологів забезпечують послідовне формування компетентності PBS і зменшують ризик фрагментарного засвоєння окремих прийомів.

Змістові модулі PBS як цілісна рамка професійних дій. Підготовка має включати модулі, що послідовно розкривають: понятійні основи PBS; правозорієнтованість і персонорієнтованість; функціональне розуміння поведінки; планування профілактичних змін у середовищі та навчання альтернативних умінь; організацію впровадження і моніторингу; соціальну значущість результатів і рефлексивну практику. Така модульність важлива, щоб уникнути ризику використання “окремих принципів” без системного розуміння PBS як рамки [6, 1517–1528]. Варіативність форматів навчання (модулі, воркшопи, групове навчання, командний перегляд планів) за наявності ядрового змісту, зосередженого на функціональному аналізі та плануванні підтримки, узгоджується з узагальненнями щодо PBS-навчання [13].

Кейс-аналіз і тренування спостереження та опису поведінки. Для формування знаннево-аналітичної й операційно-практичної готовності доцільні системні вправи з: операційного опису поведінки; виокремлення передумов і наслідків; формулювання гіпотез щодо функції поведінки; добору проактивних стратегій; розроблення фрагментів плану підтримки. Цей блок має завершуватися не “правильною відповіддю”, а обґрунтованим рішенням, яке можна реалізувати та перевірити на даних.

Потребу в багатовимірній логіці навчання і верифікації результатів підкреслено в обговоренні того, що підготовка має враховувати різноманітність підходів, домени результатів і системні чинники, які впливають на навчання та інтерпретацію його ефективності [23].

Моделювання командної взаємодії зі стейкхолдерами. Оскільки практики PBS описують “залучення та співпрацю зі стейкхолдерами” як одну з ключових зон труднощів, у підготовці мають бути регулярні симуляції командних зустрічей і переговорних ситуацій: узгодження цілей; розподіл ролей; представлення плану в доступній формі; досягнення спільних рішень із урахуванням позиції дитини й сім’ї; робота з конфліктами та бар’єрами реалізації [11]. Окремий акцент у цьому блоці має бути на правозорієнтованих діях: персонорієнтована участь, мінімізація обмежень, етичні процедури згоди, включно і правом на відкликання [8; 18].

Практичні завдання під час практики та квазі-професійна діяльність. Формування компетентності PBS потребує завдань, які наближають навчання до реальної професійної діяльності: складання плану підтримки за реальним або наближеним кейсом; проведення спостережень; узгодження дій із керівником практики, командою супроводу та батьками; планування впровадження з урахуванням ресурсних обмежень; фіксація динаміки. Доцільно також вводити продукти, орієнтовані на роль адресата (наприклад, окремі матеріали для педагога, асистента, батьків), що узгоджується з підходом до навчання конкретних умінь, адаптованих під професійну роль [16; 20].

Рефлексивно-оцінювальні практики. Оцінювання в PBS не зводиться до кількісних показників поведінки. Воно має охоплювати соціальну прийнятність і значущість змін. Тому в підготовці доцільні завдання з аналізу не лише даних спостереження, а й описів досвіду людини та сім’ї як легітимних даних для оцінювання результатів підтримки [21]. Окремо має бути передбачений професійний зворотний зв’язок і рефлексивний супровід: практики пов’язують якісну супервізію з підтримкою рефлексивної практики та професійним зростанням [9; 12; 19]. У логіці ЗВО це може поєднуватися з наставництвом і тьюторським супроводом як форматом підтримки індивідуальної освітньої траєкторії та самоорганізації здобувача [3, 83–89; 22, 68–76].

Узагальнено, подані практики формують компетентність PBS як цілісну професійну рамку: модулі задають системність, кейс-аналіз і тренування спостереження розвивають функціональне мислення та планування підтримки, симуляції командної взаємодії забезпечують узгоджені дії зі стейкхолдерами, завдання під час практики переводять уміння в реальні робочі ситуації, а рефлексивно-оцінювальні

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ПОЗИТИВНОЇ ПОВЕДІНКОВОЇ ПІДТРИМКИ (PBS) У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ І ДЕФЕКТОЛОГІВ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ЗНИЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОЇ ПОВЕДІНКИ

формати підтримують даними керовану корекцію та професійне зростання.

Водночас сам перелік практик не гарантує результативності. Їх ефект залежить від того, за яких педагогічних умов вони інтегровані в освітній процес, наскільки забезпечено послідовність, ресурсну підтримку, супровід і узгоджені критерії якості – тому далі окреслимо педагогічні умови формування компетентності PBS у майбутніх педагогів і дефектологів.

I педагогічною умовою визначаємо – системна інтеграція PBS у програму підготовки як наскрізної рамки професійних дій. PBS має бути закріплена в освітньому плані як послідовна логіка професійних рішень, а не як окремі теми або прийоми. Це передбачає узгодженість змісту між дисциплінами, чітку послідовність опанування ключових понять і дій, визначені очікувані результати навчання та їх відповідність структурі компетентності PBS, а також нормативне “закриття” етичних і правозорієнтованих орієнтирів у програмних документах.

II педагогічною умовою визначаємо – забезпечення повного циклу формування вмінь PBS через послідовне нарощування складності та перевірку переносності. Результативність підготовки досягається тоді, коли кожен елемент компетентності відпрацьовується у зв'язці знання, застосування, перевірка на даних, корекція, а завдання будуються від простіших до комплексних. Обов'язковою є наявність критеріїв якості виконання, фіксація прогресу та оцінювання здатності здобувача переносити алгоритм PBS у різні освітні ситуації з урахуванням контекстних обмежень.

III педагогічною умовою визначаємо – організація підготовки як командної професійної взаємодії з чіткими ролями, відповідальністю та правилами комунікації. PBS вимагає освітнього середовища, де взаємодія зі стейкхолдерами не є епізодичною, а виступає системною складовою підготовки. Для цього потрібні усталені механізми узгодження цілей і ролей, стандарти доступного представлення рішень, алгоритми вирішення розбіжностей і підтримка адміністративного рівня. Окремо має бути нормативно закріплена правозорієнтована комунікація: участь дитини й сім'ї, етичні процедури згоди, мінімізація обмежень.

IV педагогічною умовою визначаємо – безперервний професійний супровід і контроль якості сформованих рішень на основі зворотного зв'язку та даних. Підготовка має включати регулярні процедури зворотного зв'язку, що підтримують рефлексію, виправлення помилок і підвищення якості рішень: супровід наставника або супервізора, стандартизовані рубрики оцінювання, вимоги до документування рішень і результатів, а також механізми перегляду планів підтримки. Важливо оцінювати не тільки зміни поведінкових показників, а й соціальну

значущість і прийнятність рішень. Це забезпечує етичну вивіреність та професійну відповідальність.

Отже, часткове повторення змісту між описом освітніх практик і педагогічних умов є методично виправданим, оскільки ці блоки виконують різні функції. Освітні практики конкретизують, які освітні формати забезпечують формування компетентності PBS, тоді як педагогічні умови фіксують вимоги до їх упровадження – послідовність і обов'язковість в освітньому плані, ресурсне та організаційне забезпечення, узгоджені критерії якості, механізми супроводу й контролю результатів.

Висновки. У статті обґрунтовано, що профілактика й зниження проблемної поведінки в освітньому середовищі є міжфаховим завданням і мають реалізовуватися як командна практика з партнерством зі сім'єю та фахівцями супроводу. Концептуально уточнено термінологічні межі: “проблемна поведінка” в логіці PBS не трактується як морально-нормативний ярлик, а розуміється функціонально – як сигнал про незадоволені потреби та порушення освітньої взаємодії і безпеки, що потребує підтримки через навчання альтернативних навичок і зміни в середовищі. Показано, що профілактична спрямованість PBS може знецінюватися, коли підхід зводять до індивідуального плану й реактивного реагування, тому наголошено на правовому та етичному вимірі, зокрема у площині мінімізації обмежувальних практик і вимог до якості підготовки практиків. У роботі запропоновано авторське трактування компетентності PBS як інтегративного багатокомпонентного утворення та подано її структуру з п'яти взаємопов'язаних компонентів. Розроблено операціоналізацію сформованості компетентності через критерії, показники (індикатори) із відповідними діагностичними засобами, причому підкреслено доцільність багатовимірного оцінювання, яке фіксує не тільки обізнаність, але й здатність діяти в повному циклі PBS, співпрацювати зі стейкхолдерами та коригувати підтримку на основі даних і зворотного зв'язку. Також систематизовано освітні практики формування компетентності й виокремлено чотири педагогічні умови результативності, які задають вимоги до інтеграції PBS у програму підготовки, нарощування складності й переносності вмінь, командної організації взаємодії та безперервного професійного супроводу.

Перспективами подальших розвідок доцільно емпірично перевірити запропоновану структуру компетентності PBS та валідизувати інструменти оцінювання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берегова Н., Шеремет А. Девіантна поведінка у підлітків: причини, прояви, шляхи профілактики та корекції. *Psychology Travelogs*. 2025. Вип. 1. С. 127–136. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2025-1-14>

**ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ПОЗИТИВНОЇ ПОВЕДІНКОВОЇ ПІДТРИМКИ (PBS) У
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ І ДЕФЕКТОЛОГІВ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ЗНИЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОЇ
ПОВЕДІНКИ**

2. Максим О.В., Рябовол Т.А. Профілактика девіацій розвитку особистості у період післявоєнного відновлення. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. Вип. 4 (44). С. 1935–1948. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-4\(44\)-1935-1948](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-4(44)-1935-1948)
3. Самойленко О.А., Міршук О.Є., Силенко Ю.В. Професійно-педагогічна підготовка фахівця у контексті сучасних реалій відкритого освітньо-наукового простору ЗВО. *Молодь і ринок*. 2023. Вип. 5 (213). С. 83–89. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.282838>
4. Теорія та практика профілактичної роботи з дітьми, схильними до девіантної поведінки: український і міжнародний досвід: монографія / О. Янкович, О. Кікінежді, І. Козубовська, В. Полішук, Г. Радчук та ін. Тернопіль: Осадца Ю.В., 2018. 300 с. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/20076> (дата звернення: 22.02.2026)
5. Цегельник Т.М., Станіченко О.Ф., Силенко Ю.В. Особливості формування соціально-психологічної компетентності у майбутніх фахівців спеціальної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2025. Вип. 101. С. 162–167. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.28>
6. Alsawat E.E., Bagadood N.H., Sulaimani M.F. Positive Behavior Support for Children with Autism Spectrum Disorder in Saudi Arabia: Insights and Expectations. *American Journal of Health Behavior*. 2024. № 48(6). pp. 1517–1528. DOI: <https://doi.org/10.5993/AJHB.48.6.4>
7. Bambara L.M., Dueñas A.D., Dwyer P. Positive behaviour support and the neurodiversity perspective. *International Journal of Positive Behavioural Support*. 2025. № 15(1). pp. 4–22.
8. Breaux C.A., Smith K. Assent in applied behaviour analysis and positive behaviour support: ethical considerations and practical recommendations. *International Journal of Developmental Disabilities*. Taylor and Francis Ltd. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2144969>
9. Dunworth C., Mahon D., McSharry J., Holloway J., Lydon H. Barriers and facilitators to practitioners' implementation of positive behavior support practice in social care organizations in Ireland. *Journal of Intellectual Disabilities*. 2024. № 28(3). pp. 789–807. DOI: <https://doi.org/10.1177/17446295231178073>
10. Fisher A., Louise K., Dobek M., McRae J., Clissold M., Reschke K., Freeman R. A positive behaviour support practice framework for disability and community services in Australia that prioritises human rights and evidence-based practices. *Disability and Rehabilitation*. Taylor and Francis Ltd. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/09638288.2024.2402079>
11. Fisher A., Louise K., Reschke K., Kremer P., Kelly G. Positive behaviour support under the National Disability Insurance Scheme in Australia: Barriers, enablers and support needs from the perspective of practitioners. *Australian Journal of Social Issues*. 2024. № 59(4). pp. 1031–1049. DOI: <https://doi.org/10.1002/ajs4.316>
12. Goodall S., Bellon M., Fisher A. Clinical supervision in positive behaviour support: A brief report on the perspectives of practitioners in Australia. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. 2024. № 49(4). pp. 501–505. DOI: <https://doi.org/10.3109/13668250.2024.2350704>
13. Hall J.R., Newton D., McVilly K., McKay-Brown L., Hayward B., Uljarevic M. How We Might Best Develop and Deliver Training and Professional Development in Positive Behaviour Support: A Systematic Review. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. 2025. № 22(1). DOI: <https://doi.org/10.1111/jppi.70002>
14. Harbin S.G., Fetting A. Equipping EI Practitioners in Using PBS Strategies to Support Families With Addressing Challenging Behaviors: A Mixed Methods Pilot Study. *Journal of Research in Childhood Education*. 2023. № 37(2). pp. 245–262. DOI: <https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2075497>
15. Hayward B.A., Poed S., McKay-Brown L., McVilly K.R. Introducing positive behaviour support (PBS) into disability services for successful adoption: A synthesised systematic review. *British Journal of Learning Disabilities*. 2021. № 49(2). pp. 145–161. DOI: <https://doi.org/10.1111/bld.12363>
16. Kincaid D., George H.P., Childs K. Review of the positive behavior support training curriculum: Supervisory and direct support editions. *Journal of Positive Behavior Interventions*. SAGE Publications Inc. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1177/10983007060080030701>
17. Lavigna G.W., Willis T.J. The efficacy of positive behavioural support with the most challenging behaviour: The evidence and its implications. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. 2012. DOI: <https://doi.org/10.3109/13668250.2012.696597>
18. Leif E.S., Subban P., Sharma U., Fox R. “I Look at Their Rights First”: Strategies Used by Australian Behaviour Support Practitioners’ to Protect and Uphold the Rights of People with Disabilities. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*. 2024. № 8(1). pp. 17–34. DOI: <https://doi.org/10.1007/s41252-023-00355-0>
19. Michaels C.A., Brown F., Mirabella N. Personal paradigm shifts in PBS experts: Perceptions of treatment acceptability of decelerative consequence-based behavioral procedures. *Journal of Positive Behavior Interventions*. 2005. № 7(2). pp. 93–108. DOI: <https://doi.org/10.1177/10983007050070020101>
20. O’Neill S., Stephenson J. The use of functional behavioural assessment for students with challenging behaviours: Current patterns and experience of Australian practitioners. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*. 2010. № 10. pp. 65–82.
21. Osgood T. Commentary on “‘In celebration: Living a life through Positive Behaviour Support.’” *Tizard Learning Disability Review*. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1108/13595471211218794>
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. Tomlinson S.R.L. Commentary on “a logic model for the implementation of a regional workforce strategy in positive behavioural support.” *Tizard Learning Disability Review*. Emerald Group Holdings Ltd. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1108/TLDR-07-2021-0020>

REFERENCES

1. Berehova, N. & Sheremet, A. (2025). Deviantna povedinka u pidlitkiv: prychny, proiavy, shliakhy profilaktyky ta korektsii [Deviant behavior in adolescents: Causes, manifestations, ways of prevention and correction]. *Psychology Travelogs*, No. 1, pp. 127–136. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2025-1-14> [in Ukrainian].
2. Maksym, O.V. & Riabovol, T.A. (2025). Profilaktyka deviiatsii rozvytku osobystosti u period pislivoiennoho vidnovlennia [Prevention of personality development deviations during the post-war recovery period]. *Scientific Innovations and Advanced Technologies*, No. 4(44), pp. 1935–1948. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-4\(44\)-1935-1948](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-4(44)-1935-1948) [in Ukrainian].

3. Samoilenko, O.A., Mirshuk, O.Ye. & Sylenko, Y.V. (2023). Profesiino-pedahohichna pidhotovka fakhivtsia u konteksti suchasnykh realii vidkrytoho osvitho-naukovoho prostoru ZVO [Professional and pedagogical training of a specialist in the context of modern realities of the open educational and scientific space of a higher education institution]. *Youth & market*, No. 5(213), pp. 83–89. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.282838> [in Ukrainian].
4. Yankovych, O., Kikinezhdi, O., Kozubovska, I., Polishchuk, V., Radchuk, H., et al. (2018). Teoriia ta praktyka profilaktychnoi roboty z ditmy, skhylnymy do deviantnoi povedinky: ukrainskyi i mizhnarodnyi dosvid [Theory and practice of preventive work with children prone to deviant behavior: Ukrainian and international experience]. Monohrafiia. Ternopil, 300 p. Available at: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/20076> (Accessed 22 Feb. 2026). [in Ukrainian].
5. Tsehelnik, T.M., Stanichenko, O.F. & Sylenko, Y.V. (2025). Osoblyvosti formuvannia sotsialno-psykhologichnoi kompetentnosti u maibutnikh fakhivtsiv spetsialnoi osvity [Peculiarities of forming socio-psychological competence in future specialists in special education]. *Pedagogy of Forming a Creative Personality in Higher and General Education Schools*, No. 101, pp. 162–167. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.28> [in Ukrainian].
6. Alsawat, E.E., Bagadood, N.H. & Sulaimani, M.F. (2024). Positive Behavior Support for Children with Autism Spectrum Disorder in Saudi Arabia: Insights and Expectations. *American Journal of Health Behavior*, No. 48(6), pp. 1517–1528. DOI: <https://doi.org/10.5993/AJHB.48.6.4> [in English].
7. Bambara, L.M., Dueñas, A.D. & Dwyer, P. (2025). Positive behaviour support and the neurodiversity perspective. *International Journal of Positive Behavioural Support*, No. 15(1), pp. 4–22. [in English].
8. Breaux, C.A. & Smith, K. (2023). Assent in applied behaviour analysis and positive behaviour support: ethical considerations and practical recommendations. *International Journal of Developmental Disabilities*. DOI: <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2144969> [in English].
9. Dunworth, C., Mahon, D., McSharry, J., Holloway, J. & Lydon, H. (2024). Barriers and facilitators to practitioners' implementation of positive behavior support practice in social care organizations in Ireland. *Journal of Intellectual Disabilities*, No. 28(3), pp. 789–807. DOI: <https://doi.org/10.1177/17446295231178073> [in English].
10. Fisher, A., Louise, K., Dobek, M., McRae, J., Clissold, M., Reschke, K., Freeman, R. (2025). A positive behaviour support practice framework for disability and community services in Australia that prioritises human rights and evidence-based practices. *Disability and Rehabilitation*. DOI: <https://doi.org/10.1080/09638288.2024.2402079> [in English].
11. Fisher, A., Louise, K., Reschke, K., Kremer, P. & Kelly, G. (2024). Positive behaviour support under the National Disability Insurance Scheme in Australia: Barriers, enablers and support needs from the perspective of practitioners. *Australian Journal of Social Issues*, No. 59(4), pp. 1031–1049. DOI: <https://doi.org/10.1002/ajs4.316> [in English].
12. Goodall, S., Bellon, M. & Fisher, A. (2024). Clinical supervision in positive behaviour support: A brief report on the perspectives of practitioners in Australia. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, No. 49(4), pp. 501–505. DOI: <https://doi.org/10.3109/13668250.2024.2350704> [in English].
13. Hall, J.R., Newton, D., McVilly, K., McKay-Brown, L., Hayward, B. & Uljarevic, M. (2025). How We Might Best Develop and Deliver Training and Professional Development in Positive Behaviour Support: A Systematic Review. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, No. 22(1). DOI: <https://doi.org/10.1111/jppi.70002> [in English].
14. Harbin, S.G. & Fetting, A. (2023). Equipping EI Practitioners in Using PBS Strategies to Support Families With Addressing Challenging Behaviors: A Mixed Methods Pilot Study. *Journal of Research in Childhood Education*, No. 37(2), pp. 245–262. DOI: <https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2075497> [in English].
15. Hayward, B.A., Poed, S., McKay-Brown, L. & McVilly, K.R. (2021). Introducing positive behaviour support (PBS) into disability services for successful adoption: A synthesised systematic review. *British Journal of Learning Disabilities*, No. 49(2), pp. 145–161. DOI: <https://doi.org/10.1111/bl.12363> [in English].
16. Kincaid, D., George, H.P. & Childs, K. (2006). Review of the positive behavior support training curriculum: Supervisory and direct support editions. *Journal of Positive Behavior Interventions*. DOI: <https://doi.org/10.1177/10983007060080030701> [in English].
17. Lavigna, G.W. & Willis, T.J. (2012). The efficacy of positive behavioural support with the most challenging behaviour: The evidence and its implications. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. DOI: <https://doi.org/10.3109/13668250.2012.696597> [in English].
18. Leif, E.S., Subban, P., Sharma, U. & Fox, R. (2024). “I Look at Their Rights First”: Strategies Used by Australian Behaviour Support Practitioners’ to Protect and Uphold the Rights of People with Disabilities. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, No. 8(1), pp. 17–34. DOI: <https://doi.org/10.1007/s41252-023-00355-0> [in English].
19. Michaels, C.A., Brown, F. & Mirabella, N. (2005). Personal paradigm shifts in PBS experts: Perceptions of treatment acceptability of decelerative consequence-based behavioral procedures. *Journal of Positive Behavior Interventions*, No. 7(2), pp. 93–108. DOI: <https://doi.org/10.1177/10983007050070020101> [in English].
20. O’Neill, S. & Stephenson, J. (2010). The use of functional behavioural assessment for students with challenging behaviours: Current patterns and experience of Australian practitioners. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, No. 10, pp. 65–82. [in English].
21. Osgood, T. (2012). Commentary on “‘In celebration: Living a life through Positive Behaviour Support.’” *Tizard Learning Disability Review*. DOI: <https://doi.org/10.1108/13595471211218794> [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”*, No. 10(1), pp. 68–76. DOI: <https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68> [in English].
23. Tomlinson, S.R.L. (2021). Commentary on “a logic model for the implementation of a regional workforce strategy in positive behavioural support.” *Tizard Learning Disability Review*. DOI: <https://doi.org/10.1108/TLDR-07-2021-0020> [in English].

Стаття надійшла до редакції: 23.02.2026

Прийнято до друку: 16.04.2026

Опубліковано: 04.05.2026

УДК 373.016:78]:004

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.352557>

Володимир Салій, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри музично-теоретичних дисциплін
та інструментальної підготовки
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3522-3787>

Ірина Матійчин, кандидат мистецтвознавства, доцент,
доцент кафедри вокально-хорового,
хореографічного та образотворчого мистецтва
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2153-8689>

Наталія Сторонська, кандидат мистецтвознавства, провідний концертмейстер,
доцент кафедри музично-теоретичних дисциплін
та інструментальної підготовки
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6793-5199>

РОЗВИТОК МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У статті здійснено комплексний теоретико-методологічний аналіз проблеми розвитку музичної культури школярів в умовах цифровізації освітнього простору. Актуальність дослідження зумовлена стрімкою трансформацією сучасної освіти під впливом інформаційно-комунікаційних технологій, цифрових медіа та глобалізаційних процесів, що змінюють характер художньо-естетичного сприйняття, музичної комунікації та формування ціннісних орієнтацій підростаючого покоління. У контексті оновлення змісту мистецької освіти проблема формування музичної культури набуває нової парадигмальної ваги, оскільки передбачає інтеграцію традиційних педагогічних підходів і сучасних цифрових інструментів.

Ключові слова: музична культура; школярі; цифровізація освіти; мистецька освіта; медіа грамотність; цифрові технології; музичне виховання.

Лит. 8.

Volodymyr Salii, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of the
Music Theoretical Disciplines and Instrumental Training Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3522-3787>

Iryna Matychyn, Ph.D. (Art), Associate Professor,
Associate Professor of the Vocal and Choral,
Choreographic and Visual Arts Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3522-3787>

Nataliia Storonska, Ph.D. (Art), Leading Concertmaster,
Associate Professor of the Music Theoretical Disciplines and
Instrumental Training Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6793-5199>

DEVELOPMENT OF MUSICAL CULTURE OF SCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL SPACE

The article provides a comprehensive theoretical and methodological analysis of the development of schoolchildren's musical culture within the context of the digitalization of the educational space. The relevance of the study is determined by the rapid transformation of modern education under the influence of information and communication technologies, digital media, and globalization processes that significantly reshape artistic perception, musical communication, and the formation of value orientations among the younger generation.

The concept of "musical culture of a schoolchild" is clarified as an integrative personal quality combining cognitive (musical knowledge and conceptual understanding), emotional value (aesthetic orientations, artistic tastes, capacity for emotional empathy), and activity-based (performing, analytical, and creative skills) components. It is substantiated that in the

digital environment, these components undergo qualitative transformation: formats of musical perception change, access to global cultural content expands, and opportunities for independent creativity and self-presentation increase.

The impact of digital platforms such as YouTube, Spotify, and SoundCloud on students' musical interests and consumption strategies is analyzed. Both positive aspects (accessibility, diversity, interactivity, and personalization) and potential risks (fragmented perception, algorithmic limitation, superficial analysis) are identified. The importance of developing media literacy as an essential component of modern musical culture is emphasized.

The study outlines pedagogical conditions for effective development of musical culture in the digital educational environment: methodologically grounded use of digital resources; integration of traditional music-making practices with digital tools; interdisciplinary connections; development of critical thinking; and stimulation of creative activity through digital music production tools. Digital technologies are considered not only as instruments of information transmission but also as environments for artistic interaction and creative self-realization.

Keywords: *musical culture; schoolchildren; digitalization of education; art education; media literacy; digital technologies; music education.*

Постановка проблеми. Сучасний освітній простір характеризується активною цифровою трансформацією, що суттєво впливає на всі сфери педагогічної діяльності, зокрема й на мистецьку освіту. Процеси цифровізації сприяють появі нових форм комунікації, доступу до музичного контенту, інтерактивних засобів навчання, водночас змінюючи способи сприйняття й осмислення мистецтва учнями.

У таких умовах особливої актуальності набуває проблема розвитку музичної культури школярів як інтегральної якості особистості, що охоплює систему музичних знань, художньо-естетичних цінностей, емоційно-образного мислення та творчих умінь.

Аналіз досліджень. Проблема розвитку музичної культури школярів перебуває в полі міждисциплінарних досліджень педагогіки, психології, культурології та мистецтвознавства. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованого виховання, що є важливими для розуміння процесу формування музичної культури учнів, розкрито у працях І. Беґа [1]. Дослідник наголошує на ціннісно-смісловій природі виховання, що безпосередньо корелює з аксіологічним компонентом музичної культури школяра.

Філософські засади трансформації освіти в умовах сучасних суспільних змін обґрунтовано В. Кременем [2], який підкреслює необхідність оновлення освітніх парадигм відповідно до викликів інформаційного суспільства. Його концептуальні положення дозволяють розглядати цифровізацію як закономірний етап еволюції освітнього простору, що впливає на зміст і форми мистецької підготовки.

Вагомий внесок у розроблення теорії та методики мистецької освіти здійснила Л. Масол [3], яка визначає музичну культуру учнів як інтегративний результат художньо-естетичного розвитку особистості. Її наукові положення щодо структури мистецької компетентності є методологічною основою для аналізу сучасних цифрових освітніх практик.

Проблеми впровадження цифрових технологій у навчальний процес досліджує Н. Морзе [4], акцентуючи увагу на формуванні цифрової компетент-

ності та педагогічній доцільності використання інформаційно-комунікаційних технологій. Її праці розкривають потенціал цифрових інструментів для модернізації освітнього середовища.

У зарубіжному науковому дискурсі питання медіаосвіти та цифрової культури висвітлено у працях D. Buckingham [5], який розглядає медіаграмотність як ключову умову критичного сприйняття культурного контенту. Його концепція є важливою для осмислення процесів музичного “споживання” школярів у цифровому середовищі.

Проблематика неформального музичного навчання та нових педагогічних моделей аналізується L. Green [7], яка доводить ефективність інтеграції сучасних музичних практик у шкільний освітній процес. Її дослідження є релевантними в умовах поширення цифрових музичних платформ, зокрема YouTube, що змінюють характер музичного досвіду учнів.

Стратегічні орієнтири розвитку цифрової освіти визначені в документах European Commission [6] та UNESCO [8], у яких підкреслюється необхідність формування цифрових і культурних компетентностей як взаємопов'язаних складових сучасної освіти.

Таким чином, аналіз наукових досліджень засвідчує, що проблема розвитку музичної культури школярів у цифровому освітньому просторі потребує комплексного підходу, який поєднує аксіологічні, педагогічні, технологічні та культурологічні аспекти.

Мета статті – теоретичне обґрунтування особливостей розвитку музичної культури школярів в умовах цифровізації освітнього простору та визначення педагогічних умов ефективного інтеграції цифрових технологій у процес музичного навчання.

Виклад основного матеріалу. Розвиток музичної культури школярів в умовах цифровізації освітнього простору доцільно розглядати як складний, багатовимірний процес, що поєднує філософсько-освітні, педагогічні, культурологічні та технологічні аспекти. Сучасні трансформації освіти, пов'язані з переходом до інформаційного суспільства, суттєво впливають на характер художнього пізнання, форми комунікації та способи засвоєння культур-

ного досвіду. На думку В. Кременя, освіта XXI ст. повинна відповідати викликам глобалізації та цифрових змін, формуючи особистість, здатну до творчої діяльності й відповідального вибору в інформаційно насиченому середовищі [2]. У цьому контексті музична культура набуває значення не лише як компонент мистецької підготовки, а як чинник духовного самовизначення школяра.

Теоретико-методологічні засади формування музичної культури ґрунтуються на положеннях особистісно орієнтованого виховання, розробленого І. Бехом, який акцентує на розвитку ціннісно-сислової сфери особистості [1]. Саме цінності, емоційні переживання та внутрішні мотивації визначають характер взаємодії учня з мистецтвом. Музична культура школяра постає як інтегративна якість, що поєднує систему знань про музичне мистецтво, сформовані художні смаки, здатність до емоційного співпереживання та готовність до творчої самореалізації.

У структурі музичної культури можна виокремити когнітивний, емоційно-ціннісний і діяльнісний компоненти, що перебувають у взаємозв'язку та взаємозумовленості [3]. Когнітивний компонент передбачає засвоєння учнями теоретичних знань про жанри, стилі, історичні епохи, композиторів і виконавські традиції. У цифровому освітньому просторі цей процес суттєво розширюється завдяки доступу до електронних бібліотек, онлайн-курсів, віртуальних концертів і архівів. Відповідно до положень стратегічних документів European Commission, цифрові ресурси сприяють формуванню ключових компетентностей, зокрема культурної та цифрової [6].

Емоційно-ціннісний компонент музичної культури пов'язаний із формуванням художнього смаку, здатності до глибокого естетичного переживання та усвідомленого ставлення до мистецтва. У цифровому середовищі, де музичний контент споживається швидко й фрагментарно, зростає ризик поверхового сприйняття. Медіасередовище формує специфічні моделі культурного споживання, які потребують розвитку критичного мислення [5]. Отже, важливою умовою розвитку музичної культури є формування медіаграмотності, що дозволяє школярам осмислювати інформаційні потоки та здійснювати свідомий вибір.

Діяльнісний компонент охоплює практичну участь учнів у музичній діяльності – співі, інструментальному виконанні, імпровізації, композиції. Саме активна творча діяльність забезпечує цілісність мистецького розвитку [3]. У цифровому середовищі можливості для творчості значно розширюються: учні можуть використовувати програми для створення музики, здійснювати звукозапис, експериментувати з аранжуванням і публікувати власні роботи в мережі. Поширення платформ,

таких як YouTube, Spotify, SoundCloud, створює умови для самопрезентації та творчої комунікації.

Водночас алгоритмічні механізми цифрових платформ можуть обмежувати жанрове розмаїття музичного досвіду, формуючи стандартизовані смаки та комерційно орієнтовані уподобання [5]. У цьому аспекті особлива роль належить учителеві, який має спрямовувати учнів до різноманіття культурних традицій і сприяти формуванню художньої рефлексії.

Впровадження цифрових технологій у мистецьку освіту потребує педагогічно доцільного підходу. Використання інформаційно-комунікаційних технологій повинно бути методично обґрунтованим і спрямованим на досягнення конкретних освітніх результатів [4]. Технології не можуть замінити живого музикування та безпосереднього емоційного контакту з мистецтвом, але здатні доповнити його, створюючи нові форми інтерактивної взаємодії.

Звіти UNESCO акцентують на тому, що цифровізація освіти відкриває можливості для міжкультурного діалогу та розширення доступу до світової культурної спадщини [8]. Це особливо важливо в контексті формування музичної культури, оскільки дозволяє школярам ознайомлюватися з різними музичними традиціями, стилями та художніми явищами.

Розвиток музичної культури школярів у цифровому освітньому просторі передбачає інтеграцію традиційних методів мистецької педагогіки з сучасними технологічними інструментами. Важливим є збереження гуманістичної та аксіологічної спрямованості навчання, що забезпечує гармонійне поєднання знань, емоційних переживань і творчої діяльності. Цифрове середовище може стати ефективним засобом формування музичної компетентності лише за умови системного педагогічного супроводу, спрямованого на розвиток критичного мислення, естетичних орієнтацій і духовних цінностей школярів [1; 3; 5].

Висновки. Проведений теоретичний аналіз дозволяє дійти висновку, що цифровізація освітнього простору є об'єктивним і незворотним процесом, який істотно впливає на розвиток музичної культури школярів. Музична культура в сучасних умовах постає як інтегративна якість особистості, що формується у взаємодії когнітивного, емоційно-ціннісного та діяльнісного компонентів.

Встановлено, що цифрові технології розширюють доступ до музичних ресурсів, стимулюють творчу активність та індивідуалізацію навчання, сприяють формуванню міжкультурної відкритості. Разом із тим вони створюють ризики фрагментарного сприйняття мистецтва та стандартизації художніх смаків, що потребує цілеспрямованого педагогічного впливу.

Ефективний розвиток музичної культури школярів можливий за умови методично виваженого використання цифрових ресурсів, формування медіаграмотності, збереження живих форм музикування та професійної готовності вчителя до роботи в цифровому середовищі.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробленні експериментальних методик інтеграції цифрових інструментів у мистецьку освіту, а також у вивченні впливу цифрового музичного середовища на формування художніх цінностей і естетичних орієнтацій учнів різних вікових груп.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
2. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. Національне і глобальне: економіка, культура, освіта. Київ: Грамота, 2007. 576 с.
3. Мистецька освіта в Україні: розвиток творчого потенціалу в XXI столітті : Аналітична доповідь українською, російською, англійською мовами : наук. видання / Л.М. Масол, О.В. Базелюк, О.А. Комаровська, В.Г. Муромець, В.В. Рагозіна ; за наук. ред. Л.М. Масол. Київ: Аура Букс, 2012. 240 с.
4. Модернізація освіти в цифровому вимірі: монографія / за наук. ред. Н. Морзе, О. Буйницької. Київ: ун-т ім. Б. Грінченка, 2021. 300 с.
5. Buckingham D. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge: Polity Press, 2003. 219 p.
6. European Commission. Digital Education Action Plan 2021–2027. Brussels, 2020. 101 p.

7. Green L. Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy. London: Routledge. Vol. 8. № 1. 2008. pp. 29–31.

8. UNESCO. Education in a Digital World: Global Education Monitoring Report. Paris, 2021. 420 p.

REFERENCES

1. Bech, I.D. (1998). Osobystisno zoriientovane vykhovannia [Personality-oriented education]. *Scientific and methodological manual*. Kyiv, 204 p. [in Ukrainian].
2. Kremen, V.G. (2007). Filosofiia natsionalnoi idei. Liudyna. Osvita. Sotsium. Natsionalne i hlobalne: ekonomika, kultura, osvita [Philosophy of the National Idea. Man. Education. Society. National and Global: Economy, Culture, Education]. Kyiv, 576 p. [in Ukrainian].
3. Mystetska osvita v Ukraini: rozvytok tvorchoho potentsialu v XXI stolitti [Art education in Ukraine: development of creative potential in the 21st century]. (Ed.). L.M. Masol. Kyiv, 2012. 240 p. [in Ukrainian].
4. Modernizatsiia osvity v tsyfrovomu vymiri [Modernization of education in the digital dimension]. (Ed.). N. Morse, O. Buynytska. Kyiv, 2021. 300 p. [in Ukrainian].
5. Buckingham, D. (2003). Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge: Polity Press. 219 p. [in English].
6. European Commission. Digital Education Action Plan 2021–2027. Brussels, 2020. 101 p. [in English].
7. Green, L. (2008). Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy. London: Routledge. Vol. 8. № 1. pp. 29–31. [in English].
8. UNESCO. Education in a Digital World: Global Education Monitoring Report. Paris, 2021. 420 p. [in English].

Стаття надійшла до редакції: 20.02.2026

Прийнято до друку: 16.04.2026

Опубліковано: 04.05.2026



“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*

“Справжнє порозуміння починається тоді, коли ми слухаємо, а не чекаємо своєї черги говорити”.

*Дейл Карнегі
американський письменник*

“Учити всіх усьому відповідно до їхніх можливостей”.

*Ян Амос Коменський
чеський педагог*



Оксана Яців, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9537-398X>

ЕКОЛОГІЧНИЙ ІМПЕРАТИВ ЯК ДЕОНТОЛОГІЧНИЙ СКЛАДНИК МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті концептуалізовано екологічний імператив як основу моральної архітекτονіки майбутнього педагога. Обґрунтовано перехід від антропоцентризму до екоцентричної парадигми, де екологічна етика стає внутрішнім законом буття та онтологічним орієнтиром професійної діяльності. Визначено механізми формування екологічних цінностей через рефлексію та емоційну залученість. Доведено, що деонтологічна підготовка в умовах сучасних викликів, зокрема під час війни і в контексті повоєнного відновлення України, набуває ознак планетарної відповідальності. Акцентовано на важливості цілісного аксіологічного середовища ЗВО для формування професійної ідентичності освітян нової генерації.

Ключові слова: екологічний імператив; моральне виховання; деонтологічна підготовка; майбутній педагог; аксіологічна детермінація; професійна ідентичність.

Лім. 13.

Oksana Yatsiv, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
General Pedagogy and Preschool Education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9537-398X>

THE ECOLOGICAL IMPERATIVE AS A DEONTOLOGICAL COMPONENT OF THE MORAL EDUCATION OF A FUTURE PEDAGOGUE

The article carries out a systemic conceptualization of the ecological imperative as a fundamental component of the moral architectonics of the future preschool teacher's and teacher's personality. The relevance of the study is driven by the necessity of overcoming anthropocentric stereotypes in modern education and transitioning to an ecocentric paradigm, where ecological ethics becomes an ontological guideline for professional activity. The author substantiates that the ecological imperative in the structure of moral education emerges not as an external normative requirement, but as an internal law of being, ensuring the transition from reproductive assimilation of ethical knowledge to its creative embodiment in pedagogical practice. Based on the analysis of domestic scientific discourse and the latest English-language research, the mechanisms of forming the ecological imperative through moral-ethical reflection and emotional involvement are revealed. It is proven that the deontological training of a future specialist under the conditions of modern challenges, particularly during the war and in the context of Ukraine's post-war recovery, acquires signs of planetary responsibility. It is identified that the integration of ecological values into the structure of the pedagogue's character contributes to the strengthening of their moral autonomy and professional resilience, providing the activity with a profound planetary meaning. It is stated that the effectiveness of the ecological imperative's implementation depends on the creation of a holistic axiological environment in higher education institutions, where the ethics of care for the biosphere is integrated into the specialist's professional identity. The formation of a new generation of educators capable of ethical foresight regarding the consequences of human activity is defined as a strategic priority for the development of modern pedagogical science.

Keywords: ecological imperative; moral education; deontological training; future pedagogue; axiological determination; professional identity.

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобальної соціоприродної турбулентності проблема формування моральної архітекτονіки особистості майбутнього педагога набуває особливої гостроти, що зумовлено необхідністю подолання деструктивних наслідків антропоцентризму. Екологічний імператив у цьому контексті постає не просто як сукупність знань про довкілля, а як засадничий складник ціннісно-смиислового ядра педагога, що визначає його професійну відповідальність та онтологічний вимір буття. Аксіологічна детермінація освітнього процесу

вимагає переосмислення традиційних підходів до виховання характеру, де етичне ставлення до природи інтегрується у загальну структуру моральних чеснот. Формування екоцентричної парадигми мислення у майбутніх вихователів і вчителів стає імперативною вимогою часу, оскільки саме педагог є ретранслятором нових цивілізаційних смислів. Трансформація морального характеру через призму екологічної етики дозволяє вибудувати цілісну систему виховання, в якій гармонія з навколишнім світом стає внутрішньою потребою та професійним обов'язком особистості.

Аналіз останніх досліджень. Проблема інтеграції екологічних цінностей у структуру професійної підготовки педагогів знаходиться у фокусі уваги як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, що засвідчує високий рівень актуальності даного дискурсу. У працях сучасних дослідників спостерігається чітка тенденція до переходу від концепції сталого розвитку до глибинної екопедагогіки. Зокрема, у дослідженнях, присвячених трансформації педагогічної освіти, наголошується на тому, що моральний характер вчителя має базуватися на етиці турботи, яка поширюється за межі людського соціуму на весь біотичний консорціум [12]. Деонтологічна підготовка майбутніх педагогів має включати розвиток “екологічного смислу”, який корелює з фундаментальними етичними категоріями справедливості та солідарності [13]. Водночас український науковий простір демонструє традицію гуманістичного виховання, яка в останні роки збагачується новими еко-етичними рефлексіями. Дослідження вітчизняних фахівців у галузі екологічної етики та професійної педагогіки акцентують увагу на аксіологічній детермінації особистості вчителя як запоруці збереження національного та глобального природного капіталу [2], [6]. Українські вчені слушно зауважують, що екологічний імператив має бути імплементований у зміст морального виховання не як окремий розділ, а як наскрізна лінія, що пронизує всі аспекти підготовки майбутнього педагога [11]. Екологічний імператив у структурі морального виховання характеру педагога виступає потужним регулятором, що гармонізує раціональну та емоційно-ціннісну сфери особистості. Без належного морального підґрунтя екологічні знання залишаються формальними, не здатними спричинити реальну трансформацію поведінкових моделей. Це актуалізує потребу в розробці цілісної теоретичної моделі виховання характеру майбутнього педагога, де екологічна етика постає як фундаментальний онтологічний орієнтир. Важливо також підкреслити роль професійної ідентичності в цьому процесі, адже прийняття екологічного імперативу як власної внутрішньої установки дозволяє педагогу ефективно здійснювати екологізацію освітнього середовища.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість досліджень у галузі екологічної етики, поза увагою науковців залишається питання специфічних механізмів трансформації екологічного імперативу із зовнішньої нормативної вимоги у внутрішню структуру морального характеру педагога. Однак розгляд екологічного імперативу як складника моральної структури потребує глибше досягнути механізми деонтологічної підготовки педагогів в умовах сучасних викликів.

Метою статті є системна концептуалізація екологічного імперативу як засадничого складника моральної архітекτονіки особистості майбутнього вихователя і вчителя в умовах сучасної екоцентричної парадигми освіти.

Виклад основного матеріалу. Сьогоднішня наукова думка в Україні дедалі частіше апелює до необхідності формування екологічної культури як невід’ємної частини загальнокультурної компетентності педагога. У цьому контексті екологічний імператив розглядається як категорія, що поєднує в собі об’єктивну необхідність збереження довкілля та суб’єктивну готовність особистості до самообмеження в інтересах майбутніх поколінь. Таке розуміння цілком узгоджується з європейськими освітніми орієнтирами, де екологічна відповідальність визнана однією з ключових компетенцій XXI ст. Проте українська специфіка додає цьому процесу особливого забарвлення через акцент на емоційно-естетичному сприйнятті природи, що традиційно є властивим для вітчизняної педагогічної школи. Отже, взаємодоповнення світових інноваційних підходів та національних здобутків створює передумови для глибокої концептуалізації екологічного імперативу в структурі морального становлення майбутнього педагога.

Сучасний науковий дискурс демонструє стійку тенденцію до інтеграції екологічної складової у професійну підготовку фахівців різних галузей. О.Повідайчик та О.Гринь акцентують увагу на тому, що екологічна компетентність педагога виходить за межі простої обізнаності й трансформується у системну особистісно-професійну якість. “Екологічна компетентність педагога дає змогу вчителю демонструвати культуру пізнання світу, критично осмислювати явища природи, відповідально ставитися до навколишнього середовища” [7, 284]. Автори підкреслюють, що в умовах сталого розвитку неперервна екологічна підготовка стає новим змістом і метою освітнього процесу, а не просто його окремим сегментом [8, 156].

Важливий аксіологічний аспект порушує С.Сапожников, який розглядає “екологічну вихованість як моральну якість особистості. Екологічне виховання можна визначити як процес формування відповідального ставлення до природи, яке реалізується в усіх видах діяльності, а його кінцеву мету – як реалізацію екологічної свідомості на особистісному рівні. Кінцевою метою екологічного виховання є реалізація екологічної свідомості на особистісному рівні через побудову відповідних моделей поведінки” [11, 116]. Цю думку продовжує Н.Ахматова, яка застерігає, що відсутність належної екологічної освіти призводить до пасивного сприйняття екологічних проблем та ігнорування персональної відповідальності [1, 9].

Екологічний імператив у структурі морального виховання майбутнього педагога не може розглядатися лише як зовнішня нормативна вимога чи сукупність екологічних знань. Він постає як внутрішній закон буття особистості, що визначає її ставлення до світу через призму цілісності та взаємозалежності всіх форм життя. В основі цього процесу лежить аксіологічна детермінація, де екологічні цінності стають невід'ємною частиною ціннісної ієрархії майбутнього вчителя та вихователя. Як зазначає І. Бех, моральне сходження особистості відбувається через глибоке внутрішнє переживання цінностей, що перетворює їх на стійкі риси характеру [3]. У цьому контексті екологічний імператив виступає тим стрижнем, навколо якого формується нова архітектоніка характеру педагога, здатного до емпатії не лише стосовно людини, а й стосовно всього природного середовища.

Розглядаючи структуру морального характеру крізь призму екоцентричної парадигми, спостерігаємо якісну трансформацію традиційних чеснот. Відповідальність педагога в умовах сучасних екологічних викликів виходить за межі суто соціальних обов'язків і набуває ознак планетарної відповідальності. Це означає, що деонтологічна підготовка майбутнього фахівця має включати усвідомлення наслідків педагогічного впливу на формування життєвої позиції дитини в контексті її взаємодії з біосферою. Дослідники акцентують увагу на концепції "екологічних чеснот", де розсудливість, мужність та поміркованість розглядаються в межах екологічної етики [10]. Це дозволяє стверджувати, що екологічний імператив інтегрується в моральний характер через механізм ідентифікації педагога з широким природним світом, що мінімізує прояви егоцентризму та споживацтва.

Важливо зауважити, що процес формування екологічного імперативу в структурі характеру вчителя тісно пов'язаний з його професійною самоідентифікацією. Коли етичне ставлення до довкілля стає частиною "Я-концепції" фахівця, воно автоматично транслюється в освітній простір через особистий приклад та педагогічну тактику. У вітчизняному науковому дискурсі, зокрема в дослідженні В. Пасинок, наголошується на тому, що "креативна, творча особистість педагога застосовує в навчальному процесі такі креативні засоби навчання, як дидактичні ігри, використання сміху та гумору, а також методики CLIL в педагогічній діяльності" [6, 145]. Сучасний педагог має бути носієм інноваційної культури, де екологічна складова є пріоритетною. Таке бачення корелює з результатами досліджень, в яких підкреслюється необхідність "екологізації характеру" як пререквізиту для ефективної реалізації стратегій сталого розвитку в початковій та середній школі. Таким чином, спостерігаємо взаємодоповнення деонто-

логічного підходу, який акцентує на обов'язку, та етики чеснот, що зосереджується на якостях самої особистості.

Онтологічний вимір підготовки майбутнього вихователя та вчителя передбачає також подолання дуалізму між гуманітарними та природничими знаннями. Моральний характер педагога формується в процесі осягнення природи як універсальної цінності, що має власну внутрішню мету, незалежну від людських потреб. Це вимагає від ЗВО впровадження таких методик, які б стимулювали рефлексію майбутніх педагогів над власними етичними установками. Аксіологічна детермінація в даному випадку діє як фільтр, що відсікає деструктивні антропоцентричні стереотипи. Інтеграція екологічного імперативу в етос педагогічної професії дозволяє подолати кризу цілей виховання характеру в цифрову епоху.

У процесі деонтологічної підготовки майбутнього педагога особливе місце посідає формування готовності до морального вибору в ситуаціях екологічного конфлікту. Характер педагога проявляється у здатності відстоювати екоцентричні ідеали навіть за умов соціального тиску чи економічної доцільності. Це вимагає високого рівня моральної автономії, яка живиться саме екологічним імперативом. Він є не лише зовнішньою вимогою часу, а й внутрішньою детермінантою, що перебудовує всю структуру морального характеру. Екологічний імператив забезпечує перехід від репродуктивного засвоєння моральних норм до їх творчого втілення у професійній діяльності [5]. Така трансформація є можливою лише за умови, що екологічна етика стає органічною частиною світоглядної позиції педагога.

Розглядаючи психолого-педагогічні механізми інтерналізації екологічного імперативу, необхідно акцентувати увагу на процесі трансформації зовнішніх етичних приписів у внутрішні моральні регулятиви характеру майбутнього педагога. Провідним механізмом у цьому контексті постає морально-етична рефлексія, яка дозволяє студенту вийти за межі суто когнітивного засвоєння екологічної інформації та усвідомити власну причетність до глобальних процесів життєзбереження. Переосмислення антропоцентричних установок потребує від майбутнього вчителя не лише інтелектуальних зусиль, а й глибокої емоційної залученості, що формує емпатійний зв'язок із біосферою. Аксіологічна детермінація цього процесу виявляється у здатності особистості вибудовувати власну професійну траєкторію, що є фундаментом екоцентричної парадигми.

Ефективність деонтологічної підготовки майбутніх вихователів і вчителів безпосередньо залежить від інтеграції екологічного імперативу в структуру їхньої моральної уяви. Розвиток етичної

чутливості до екологічних проблем сприяє зміцненню вольового компонента характеру, оскільки вимагає від особистості здатності до самообмеження та відповідального вибору. У вітчизняному науковому дискурсі ця ідея знаходить своє відображення в концепціях екологічної освіти, де наголошується на важливості виховання “екологічної свідомості” як вищої інстанції морального самоконтролю фахівця. Синтез цих підходів дозволяє стверджувати, що моральне виховання характеру педагога має відбуватися через занурення в етичні ситуації, які вимагають актуалізації екоцентричних цінностей у реальній педагогічній взаємодії.

Особливого значення у структурі морального виховання набуває механізм ідентифікації майбутнього педагога з образом етично відповідального професіонала. Впровадження екологічного імперативу в цей образ вимагає від ЗВО створення особливого аксіологічного середовища, де екологічні норми сприймаються не як формальні обмеження, а як необхідна умова збереження людської гідності в умовах глобальної кризи. Формування нового типу педагога неможливе без його глибокої екологічної вкоріненості, яка визначає духовний вимір його діяльності [4]. Це підтверджує тезу про те, що екологічний імператив стає онтологічним орієнтиром, що структурує характер педагога як цілісну моральну єдність.

Практична реалізація екологічного імперативу в освітньому процесі ЗВО вимагає розробки та впровадження цілісної дидактичної моделі, де екологічна етика не обмежується лише змістом навчальних дисциплін, а пронизує весь уклад університетського життя. Аксіологічна детермінація професійної підготовки майбутніх вихователів і вчителів передбачає створення такого виховного простору, в якому екоцентрична парадигма стає основою міжособистісної взаємодії та ставлення до навколишнього світу. У цьому контексті деонтологічна підготовка фахівця набуває нового змісту: вона орієнтує студента на усвідомлення того, що педагогічна діяльність є формою моральної відповідальності за стан біосфери, який успадкують наступні покоління. Інтеграція екологічних цінностей у професійну ідентичність педагога відбувається найефективніше тоді, коли освітнє середовище демонструє єдність слова і діла, транслуючи моделі етичного споживання та бережливого ставлення до ресурсів [13].

Онтологічний вимір екологічного виховання характеру актуалізується в умовах сучасних кризових станів, зокрема під час війни і в контексті повоєнного відновлення України. Для майбутнього педагога екологічний імператив стає не просто абстрактним закликком, а життєвою стратегією, спрямованою на зміцнення як соціальних, так і природних екосистем. Формування морального харак-

теру педагога в таких умовах потребує розвитку здатності до “етичного передбачення” наслідків людської діяльності. Характер педагога має включати таку рису, як екологічна рефлексивність – постійний критичний аналіз власних звичок та професійних рішень через призму їхнього екологічного змісту. Це дозволяє майбутньому вихователю ЗДО чи вчителю ЗОШ стати справжнім лідером змін, здатним виховувати в дітях стійкість та емпатію до всього живого.

Процес формування характеру майбутнього педагога через екологічний імператив тісно пов'язаний із розвитком професійної автономії та моральної мужності. Вихователю, який керується екоцентричною парадигмою, часто змушений протистояти панівним у суспільстві споживачьким трендам, що потребує значних вольових зусиль та впевненості у власних етичних позиціях. Деонтологічна підготовка в університеті має озброїти студента не лише знаннями, а й методологією морального обґрунтування своїх дій. Екологічне виховання педагога є формою духовного подвижництва, оскільки воно спрямоване на утвердження цінності буття у світі, де домінує інструментальний підхід до природи. Такий синтез деонтології та аксіології дозволяє розглядати екологічний імператив як вищий рівень професійної зрілості фахівця.

Особливого значення набуває розвиток емоційного інтелекту педагога як базису для сприйняття екологічного імперативу. Здатність відчувати біль природи та радість від її відродження є тим афективним фундаментом, на якому вибудовується раціональна етична конструкція характеру. Як свідчать результати досліджень, студенти, які мали досвід глибокого емоційного спілкування з природними об'єктами під час практики, виявляють вищий рівень готовності до впровадження екологічних цінностей у свою майбутню роботу. Це підтверджує необхідність переходу від теоретичного навчання до практико-орієнтованих, екзистенційно значущих форм підготовки, де моральне виховання відбувається через дію та співпереживання [3, 207–208]. Таким чином, екологічний імператив стає внутрішнім джерелом професійної насаги та засобом запобігання професійному вигоранню вчителя, надаючи його діяльності глибокого планетарного сенсу.

Підсумовуючи теоретичне обґрунтування імплементації екологічного імперативу, слід наголосити на цілісності цього процесу. Він не може бути успішним без узгодження зусиль усіх суб'єктів освітнього процесу та трансформації управлінської культури закладу вищої освіти. Аксіологічна детермінація має виявлятися у кожному аспекті – від вибору тем магістерських робіт до організації волонтерських екологічних акцій. Тільки за такої умови екологічний імператив стане стійкою

ЕКОЛОГІЧНИЙ ІМПЕРАТИВ ЯК ДЕОНТОЛОГІЧНИЙ СКЛАДНИК МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

характеристикою морального обличчя майбутнього вчителя і вихователя, визначаючи його здатність нести відповідальність за майбутнє цивілізації.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє констатувати, що екологічний імператив у сучасних умовах набуває статусу деонтологічного складника моральної архітектури майбутнього педагога. У ході аналізу встановлено, що аксіологічна детермінація процесу виховання характеру майбутнього педагога через екоцентричну парадигму сприяє формуванню цілісної особистості, здатної до відповідальної професійної діяльності. Онтологічний вимір підготовки фахівця виявляється у глибокому усвідомленні єдності людського та природного буття, що трансформує традиційне розуміння деонтологічного обов'язку. Синтез вітчизняних наукових здобутків та новітніх англомовних розвідок підтверджує, що ефективність імплементації екологічного імперативу залежить від створення цілісного виховного середовища в ЗВО, де етичні норми стають внутрішніми регуляторами поведінки студента. Формування нової генерації освітян, для яких екологічний імператив є невід'ємною частиною професійної ідентичності, виступає стратегічним пріоритетом розвитку сучасної педагогічної науки та практики.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаються у детальному дослідженні психолого-педагогічних умов формування екологічної стійкості характеру вчителя в умовах глобальних кризових викликів та розробці діагностичного інструментарію оцінки рівнів інтерналізації еко-етичних цінностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ахматова Н.О. Освіта як засіб формування екологічної свідомості в умовах сучасних соціокультурних загроз. *Особистість та освіта в умовах сучасних соціокультурних викликів: ціннісно-світоглядні та науково-методичні аспекти* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф., м. Дніпро, 28 лют. 2025 р. Дніпро, 2025. С. 8–10.
2. Бартенєва І.О. Екологічно-орієнтована педагогіка як чинник формування екокультурної компетентності майбутніх учителів. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 19, Т. 1. С. 25–29.
3. Бех І. Особистість у просторі духовного розвитку. Київ : Видавництво Академія, 2012. 256 с.
4. Дольнікова Л.В. Педагогічна майстерність викладача у формуванні екологічної та громадянської компетентності студентів закладу вищої освіти: інтегративний підхід. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 9(55). С. 424–433.
5. Опанасенко Л. Екологічність у взаємодії суб'єктів освіти: психологічні критерії. *Психологія. Вересень*. 2025. № 1 (104). С. 76–87.
6. Пасинок В.Г. Екологічна свідомість у педагогіці. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія "Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов"*. 2019. Вип. 90. С. 143–149.

8. Повідайчик О.С., Гринь О.В. Концепція сталого розвитку як основа неперервної екологічної підготовки майбутніх педагогів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: "Педагогіка. Соціальна робота"*. 2024. Вип. 1(54). С. 154–157.

7. Повідайчик О., Гринь О. Сутність і зміст поняття екологічної компетентності педагога. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 78, Т. 2. С. 282–287.

9. Пустова С., Тушко К. Визначення педагогічних умов формування екологічних цінностей у студентів соціономічних професій. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2024. № 4(39). С. 134–153.

10. Росновський М.Г., Маринченко Є.О. Екологічна компетентність як складова фахової підготовки майбутнього педагога професійного навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 178. С. 199–203.

11. Сапожников С. Теоретичні засади екологічного виховання майбутніх фахівців. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія "Філософія. Педагогіка"*. 2021. № 1 (1). С. 113–120.

12. Smith A., Stirling A. The Politics of Social-ecological Resilience and Sustainable Socio-technical Transitions. *Ecology and Society*. 2010. Vol. 15, No. 1. URL: <http://www.jstor.org/stable/26268112>

13. Hourdequin M. Environmental ethics: from theory to practice. London: Bloomsbury Academic, 2015. 256 p.

REFERENCES

1. Akhmatova, N. (2025). Osbita yak zasib formuvannia ekolohichnoi svidomosti v umovakh suchasnykh sotsiokulturnykh zahroz [Education as a means of forming environmental consciousness in the conditions of modern socio-cultural threats]. *Osobystist ta osvita v umovakh suchasnykh sotsiokulturnykh vyklykiv: tsinnisno-svitohliadni ta naukovometodychni aspekty: materialy II Vseukr. nauk.-prakt. konf.* – Personality and education in the context of modern socio-cultural challenges: value-based and scientific-methodological aspects: Proceedings of the II All-Ukrainian Scientific-Practical Conference, Dnipro, February 28, 2025. (pp. 8–10). Dnipro. [in Ukrainian].
2. Bartienieva, I. (2019). Ekolohichno-orientovana pedahohika yak chynnyk formuvannia ekokulturnoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv [Ecologically-oriented pedagogy as a factor in the formation of eco-cultural competence of future teachers]. *Innovative Pedagogy*, No. 19(1), pp. 25–29. [in Ukrainian].
3. Bekh, I. (2012). Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku [Personality in the space of spiritual development]. Kyiv, 256 p. [in Ukrainian].
4. Dolnikova, L. (2025). Pedahohichna maisternist vykladacha u formuvanni ekolohichnoi ta hromadianskoi kompetentnosti studentiv zakladu vyshchoi osvity: intehratyvnyi pidkhdid [Pedagogical skill of a teacher in the formation of environmental and civic competence of higher education students: an integrative approach]. *Perspectives and Innovations of Science*, No. 9(55), pp. 424–433. [in Ukrainian].
5. Opanasenko, L. (2025). Ekolohichnist uzaiemodii subiektiv osvity: psykholohichni kryterii [Ecological interaction of educational subjects: psychological criteria]. *Psychology*. No. 1(104), pp. 76–87. [in Ukrainian].
6. Pasyнок, V. (2019). Ekolohichna svidomist u pedahohitsi [Environmental consciousness in pedagogy]. *The Journal*

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ АНГЛОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

of V.N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. *Methods of Foreign Language Teaching*, No. 90, pp. 143–149. [in Ukrainian].

7. Povidachyk, O. & Hryn, O. (2024a). Sutnist i zmist poniattia ekolohichnoi kompetentnosti pedahohoha [The essence and content of the concept of environmental competence of a teacher]. *Current Issues of the Humanities*, No. 78(2), pp. 282–287. [in Ukrainian].

8. Povidachyk, O. & Hryn, O. (2024b). Kontsepsiia staloho rozvytku yak osnova nepererвної ekolohichnoi pidhovovky maibutnikh pedahohiv [The concept of sustainable development as the basis for continuous environmental training of future teachers]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social Work"*, No. 1(54), pp. 154–157. [in Ukrainian].

9. Pustova, S. & Tushko, K. (2024). Vyznachennia pedahohichnykh umov formuvannia ekolohichnykh tsinnosti u studentiv sotsionomichnykh profesii [Determination of pedagogical conditions for the formation of environmental values in students of socionomic professions]. *Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*, No. 4(39), pp. 134–153. [in Ukrainian].

10. Rosnovskiy, M. & Marynchenko, Ye. (2019). Ekolohichna kompetentnist yak skladova fakhovoi pidhovovky maibutnyoho pedahoha profesiinoho navchannia [Environmental competence as a component of professional training of future teachers of vocational education]. *Scientific notes. Series: Pedagogical Sciences*, No. 178, pp. 199–203. [in Ukrainian].

11. Sapozhnykov, S. (2021). Teoretychni zasady ekolohichnoho vykhovannia maibutnikh fakhivtsiv [Theoretical foundations of environmental education of future specialists]. *Dnipro academy of continuing education herald, Series "Philosophy. Pedagogy"*, No. 1(1), pp. 113–120. [in Ukrainian].

12. Smith, A. & Stirling, A. (2010). The Politics of Social-ecological Resilience and Sustainable Socio-technical Transitions. *Ecology and Society*, No. 15(1). Available at: <http://www.jstor.org/stable/26268112> [in English].

13. Hourdequin, M. (2015). *Environmental ethics: from theory to practice*. London: Bloomsbury Academic. 256 p. [in English].

Стаття надійшла до редакції: 25.02.2026

Прийнято до друку: 16.04.2026

Опубліковано: 04.05.2026

УДК 378. 31 (447)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.352432>

Мар'яна Брода, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри практики англійської мови
і методики її навчання

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8841-9807>

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ АНГЛОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті розглянуто роль цифрових інструментів у навчанні англійської мови в сучасних освітніх умовах. Проаналізовано умови використання цифрових технологій у процесі формування ініомовної комунікативної компетентності відповідно до підходів CALL та MALL. Подано класифікацію цифрових інструментів за їх дидактичним призначенням. Запропоновано методичні рекомендації та приклади застосування онлайн платформ у навчанні лексики, граматики, говоріння та оцінювання результатів навчання. Окреслено застереження щодо інтеграції цифрових ресурсів в освітній процес.

Ключові слова: цифрові інструменти; інноваційні технології; інтерактивне навчання; онлайн платформи; англійська мова; підготовка фахівця; комунікативна компетентність; індивідуалізація навчання у ЗВО України.

Літ. 12.

Mariana Broda, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of the English Language Practice
and Teaching Methods Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8841-9807>

PRACTICAL IMPLEMENTATION OF DIGITAL TOOLS FOR ENGLISH-LANGUAGE TRAINING OF SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE

The article examines the role of digital tools in teaching English in today's education. It analyzes the conditions for using digital technologies in the process of building foreign language communicative competence in accordance with the CALL and MALL approaches. It is noted that digital tools provide motivation for learning through interactivity, create conditions for personalization and mobility of learning. There has been presented a classification of digital tools according to their didactic purposes, including resources for training vocabulary and grammar (Quizlet, Wordwall, Grammarly), platforms for developing

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ АНГЛОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

communication skills (Padlet, Flip), systems for organizing the educational process (Google Classroom, Moodle), formative assessment tools (Kahoot, Mentimeter), multimedia resources for listening and speaking, and mobile applications for reading English literature (Bilinguapp, duoBooks, Dicto, etc.).

The article also offers methodological recommendations and examples for using online platforms to teach vocabulary, grammar, develop speaking, listening, writing, and reading skills, conduct interactive games, quests, and assess learning outcomes. It is emphasized that digital technologies do not replace the teacher, but strengthen their professional role as a moderator and mentor, contributing to the development of autonomy and motivation in students. The author justifies the need to take into account technical, methodological, and security limitations regarding the integration of digital resources into the educational process, which is primarily associated with information security risks, overload with digital resources, insufficient deep understanding of the material, and lack of interpersonal communication. The analysis shows that the balanced use of digital tools and traditional methods contributes to improving the quality of education, developing students' creative potential, and building communicative competence of future specialists.

Keywords: digital tools; innovative technologies; interactive learning; online platforms; English-language training of specialists; communicative competence; individualization of learning in higher education institutions of Ukraine.

Постановка проблеми. Підготовка до повноцінної життєдіяльності в інформатизованому суспільстві та вироблення професійних надбань й оволодіння сучасним інструментарієм педагогічного процесу потребують аналізу можливостей впровадження його у підготовці майбутніх фахівців до практичної роботи та втілення у відповідних результатах їхнього навчання (під час вивчення усіх освітніх дисциплін, у т.ч. англійської мови) у вигляді нових інтерактивних форм та методів, інформаційних та комунікативних технологій. Сформованість компетенцій фахівця покликана передовсім забезпечити оновлення підготовки майбутнього фахівця у зв'язку з активною участю студентів у навколишньому житті, пошуком засобів стимулювання їхньої самостійної творчої діяльності, використанням інформаційних ресурсів та засобів інформаційних технологій.

Сучасна освітня система перебуває в умовах цифрової трансформації, що впливає на всі рівні організації освітнього процесу. Вивчення англійської мови вимагає створення автентичного та інтерактивного навчального середовища, здатного забезпечити умови для формування комунікативної компетентності, розвитку мовленнєвої активності та автономності здобувачів освіти. У цьому контексті цифрові інструменти стають важливим засобом забезпечення доступу до мультимедійних ресурсів, розширення можливостей взаємодії педагогів і студентів та індивідуалізації навчання.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Упродовж останніх років проблема використання цифрових технологій у процесі викладання іноземних мов у закладах вищої освіти стала предметом системних наукових досліджень, що зумовлено інтенсивною цифровою трансформацією освітнього середовища. У сучасних наукових працях простежується кілька ключових напрямів, що відображають зміни у методиці навчання англійської мови, характер використання цифрових ресурсів та трансформацію ролі викладача.

Одним із провідних напрямів наукових розвідок є вивчення цифрової компетентності викладача

іноземних мов, що розглядається як необхідна умова ефективної інтеграції цифрових технологій у навчальний процес. У працях О. Канюк і Н. Кіш [6] наголошується на важливості сформованої ІКТ-компетентності педагога, здатності до відбору цифрових інструментів відповідно до дидактичної мети, а також на існуванні бар'єрів, пов'язаних з недостатньою підготовкою та неоднорідністю цифрового досвіду викладачів. Автори підкреслюють, що цифровізація актуалізує нові професійні ролі педагога – фасилітатора, модератора і координатора навчальної діяльності.

Вагомий масив публікацій присвячено впливу технологій штучного інтелекту (ШІ) на процес навчання іноземних мов. У роботах В. Дроздової, К. Рудніцької та І. Роскваса [4] розглянуто можливість використання адаптивних платформ, чат-ботів і систем автоматичного зворотного зв'язку. Науковці зазначають, що ШІ сприяє персоналізації навчання, підвищує автономність студентів та дозволяє створювати індивідуальні траєкторії опанування мовою. Водночас відзначаються певні ризики – етичні обмеження, загрози академічній доброчесності та необхідність методичного регулювання взаємодії здобувачів освіти з інтелектуальними системами.

Значне поширення під час пандемії COVID-19 зумовило активізацію досліджень, присвячених дистанційному та змішаному навчанню. Дослідники висвітлюють особливості застосування цифрових інструментів у дистанційному навчанні (О. Савченко [8]) та в контексті віддаленої комунікації, зокрема при використанні LMS-платформ, систем управління контентом і цифрових сервісів для колаборації (А. Черненко [10]). Автори підкреслюють, що дистанційні формати навчання актуалізували потребу у розвитку саморегуляції і цифрової грамотності студентів, а також у формуванні нових педагогічних стратегій взаємодії.

Окрему увагу дослідники приділяють інтерактивним технологіям і гейміфікації як засобам формування іншомовної комунікативної компетентності. Дослідники підкреслюють, що інтерактивні

завдання підвищують ефективність засвоєння лексичного та граматичного матеріалу, сприяють розвитку умінь усного та писемного мовлення у моделюванні реальних комунікативних ситуацій [2]. У працях С. Гавриленко, С. Кашпур і Я. Сіроштан [3] показано, що гейміфіковані завдання та інструменти на кшталт Kahoot!, Mentimeter, Wordwall, Padlet та інші онлайн-сервіси забезпечують зростання мотивації, підвищення залученості студентів та інтенсифікацію мовленнєвої діяльності.

У низці робіт увагу зосереджено на впровадженні іммерсивних технологій (VR/AR) у процес навчання іноземних мов. О. Стойка [9] аналізує потенціал віртуальних симуляцій, які дозволяють створювати автентичні мовні середовища, забезпечувати взаємодію з контентом у режимі реального часу та формувати практичні навички професійного спілкування. Автор робить висновок, що VR-технології уможливають відтворення складних комунікативних ситуацій, які важко реалізувати у традиційному освітньому просторі.

Дослідження ефективності додатків з вивчення іноземної мови порівняно з аудиторним вивченням мови свідчать, що ці додатки сприяють поглибленню рецептивних навичок із застосування граматики та пасивної лексики, у той час як аудиторна робота більше сприяє розвитку навичок аудіювання [12].

Загалом огляд сучасних публікацій дає підстави стверджувати, що використання цифрових технологій у навчанні англійської мови розглядається не лише як інструмент удосконалення технічної сторони освітнього процесу, а як чинник глибинної зміни змісту, структури та організації професійної підготовки здобувачів освіти. Систематизація результатів досліджень свідчить про те, що цифрові інструменти сприяють підвищенню автономності студентів, формуванню навичок самонавчання, розвитку критичного мислення та комунікативної активності, проте їх ефективність залежить від методичного обґрунтування та професійної готовності викладачів до роботи в IT-орієнтованому освітньому середовищі.

Актуальність проблеми визначається необхідністю обґрунтування відповідних демократичних перетворень у ЗВО України та методично обґрунтованого добору цифрових засобів залежно від дидактичної мети, змісту та форми організації навчання.

Виходячи з вищевикладеного, **метою статті** є розкриття можливих підходів до практичної організації навчання англійської мови з використанням цифрових інструментів та розроблення практичних рекомендацій щодо їх методично обґрунтованого застосування.

Виклад основного матеріалу. Якісна сучасна освіта також найперше потребує створення глобальних інформаційних мереж. Адже інтерактивні

комп'ютерні програми дозволяють використовувати багатий довідковий чи просто ілюстративний матеріал у вигляді графіки, анімації, звуко- та відео елементів та ін. За допомогою цих програм можна моделювати й презентувати різні життєві ситуації (з життя літературних героїв).

Як відомо, ресурси Інтернету використовуються також з метою постановки проблемних завдань (з елементами рольової гри) – блогів, влогів чи веб-квестів. Звісно, якість освітнього процесу спрямована на розвиток кожного студента як учасника електронного навчання, а така технологія підвищує мотивацію навчання. Важливо, що комп'ютерне середовище, яке забезпечує розвиток певних засобів комп'ютерно-орієнтованого навчання, сприяє забезпеченню якісній професійній підготовці та конкурентоспроможності майбутніх фахівців (відкриває нові можливості реалізації). Створення такого комп'ютерного середовища забезпечує впровадження IT у навчальну практику, оскільки вдосконалює умови для інтенсифікації навчання, індивідуалізації освіти (особливо через організацію спілкування, певний обмін інформацією).

Мовленнєвий досвід студенти отримують, як відомо, через практикування іншомовної професійно спрямованої взаємодії між партнерами спілкування (наприклад, створення умов задля спілкування англійською мовою). Так, можливості інтерактивного навчання дозволяють знайти і скопіювати (наприклад, на веб-квест) відповідний матеріал, презентувати результати у вигляді схем, діаграм, таблиць і прийти до певного рішення. Досвід англійського спілкування (проведення журналістського розслідування чи обґрунтування власної точки зору) набувається часто шляхом обрання ролі й виконання відповідних завдань.

Комп'ютерно-орієнтований підхід до навчання іноземних мов, що передбачає використання комп'ютерних технологій, мультимедійних засобів та мережевих ресурсів (CALL) та мобільно-орієнтований підхід (MALL) з фокусом на застосування мобільних додатків, мають за мету підвищення ефективності формування мовних компетенцій, індивідуалізації навчального процесу з вивчення мов та забезпечення інтерактивної взаємодії між учасниками освітнього процесу. CALL та MALL розглядаються як складова цифровізації мовної освіти, що сприяє розвитку автономності студентів, розширює можливості дистанційного навчання, а також забезпечує доступ до автентичних мовних матеріалів, що є надзвичайно важливим для вивчення іноземних мов.

Ефективне використання цифрових інструментів базується на таких ключових принципах:

1) автентичність матеріалів та завдань, що забезпечує зв'язок навчання з реальними комунікативними ситуаціями;

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ АНГЛОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

2) інтерактивність, яка стимулює мовленнєву активність, і миттєвий зворотний зв'язок;

3) персоналізація, що враховує індивідуальні траєкторії засвоєння [11; 12];

4) мобільність і доступність навчання.

У процесі використання цифрових ресурсів роль учителя чи викладача трансформується: він виступає не просто джерелом знань, а тим, хто допомагає та скеровує навчальний процес здобувачів освіти.

Цифрові інструменти доцільно класифікувати за їх функціональним призначенням:

1. *Ресурси для тренування лексики та граматики*: Quizlet, Wordwall, Bamboozle, LearningApps, Kahoot. Вони сприяють автоматизації мовленнєвих навичок, використанню навчальних ігор, повторенню та закріпленню лексичного та граматичного матеріалу. Grammarly сприяє поглибленню граматичних навичок.

2. *Інструменти для розвитку комунікативних навичок*: Padlet, Flip, інтерактивні кімнати для розмовних практик. Забезпечують створення усних і письмових висловлювань, формування навичок дискусії та рефлексії.

3. *Платформи для організації навчального процесу*: Google Classroom, Moodle. Дають змогу структурувати навчальні матеріали, призначати завдання, здійснювати моніторинг прогресу студентів.

4. *Інструменти формувального оцінювання*: Kahoot, Mentimeter. Забезпечує оперативний зворотний зв'язок, стимулює самоаналіз.

5. *Мультимедійні ресурси для аудіювання та говоріння*: British Council LearnEnglish, BBC Learning English, YouTube EDU, TED Talks. Забезпечують доступ до автентичних матеріалів, необхідних для розвитку аудіювання та мовленнєвої активності.

6. *Мобільні та онлайн додатки для читання книг англійською мовою*: Bilinguapp, duoBooks, Dicto, Aldico та багато інших, що полегшують процес читання, деякі з них мають систему вивчення лексики.

Розглянемо методичні рекомендації щодо використання цифрових інструментів, спрямовані на підвищення ефективності освітнього процесу та оптимізацію навчальної діяльності студентів.

Для навчання лексики за допомогою *Quizlet* та *Wordwall* викладач формує тематичні набори слів, які учні опрацьовують у різних режимах: картки, тестування, із завданням "Match". Використання *Wordwall* та *Bamboozle* дозволяє створювати інтерактивні ігрові вправи, вікторини, мовні квести, що підвищують інтерес учнів, автоматизують мовленнєві навички і роблять повторення системним. У *Bamboozle* є також можливість організувати командні змагання.

Padlet використовують для розвитку говоріння та письма. Ця платформа дає можливість учням створювати усні повідомлення у вигляді аудіо- та

відеозаписів, брати участь у дискусіях, коментувати роботи однокласників, що формує навички вираження власної позиції. Викладач створює віртуальну дошку, обираючи формат (стіна, дошка, стрічка тощо) та додає інструкції і навчальні матеріали. *Padlet* можна використовувати для мозкового штурму (студенти висловлюють асоціації, додають свої ідеї), для проектної роботи (презентують спільні дослідження), для письмових висловлювань (публікують короткі повідомлення, есе) та для рефлексії (залишають відгуки про текст, тему або про заняття).

Kahoot є ефективним засобом формувального оцінювання. Цей інструмент використовується для перевірки розуміння, актуалізації знань та рефлексії. Викладач, виявляючи прогалини у знаннях, адаптує навчальний контент до потреб студентів та модифікує методи навчання. Цей інструмент також сприяє рефлексії студентів щодо власних помилок та автономності. Підвищенню мотивації студентів формування позитивного підкріплення навчальної діяльності сприяє ігровий формат платформи: бали, рейтинг учасників, таймер, динамічний характер гри. Учасники не бояться помилятися, проявляють більшу впевненість.

Google Classroom використовується як простий і зрозумілий інструмент організації навчальної діяльності: планування занять, розміщення матеріалів, управління групами та диференціації завдань. Викладач може відслідковувати результати кожного студента і здійснювати оцінювання. *Moodle* часто використовується великими освітніми установами як повноцінна система дистанційного навчання, для створення комплексних онлайн-курсів з великою кількістю інструментів оцінювання, створення складних тестів, детальною аналітикою навчання та можливістю підключення додаткових модулів.

Водночас використання цифрових інструментів потребує врахування низки обмежень і методичних застережень, які можуть впливати на якість освітнього процесу.

Одним із ключових обмежень є технічні фактори. Використання електронних освітніх платформ потребує стабільного Інтернет-з'єднання, відповідного технічного забезпечення та належної цифрової грамотності як здобувачів освіти, так і викладачів. Недостатній доступ до цифрових ресурсів може призводити до нерівних освітніх можливостей серед студентів.

Важливим аспектом є ризик перевантаження цифровими технологіями. Надмірне використання онлайн інструментів може спричинити зниження концентрації уваги, підвищену втому від роботи з електронними пристроями та зменшення ефективності засвоєння навчального матеріалу. У зв'язку з цим оптимальним є поєднання цифрових і традиційних форм навчання.

Окремої уваги потребує проблема формалізації освітнього процесу. Використання інтерактивних сервісів, зокрема Kahoot, сприяє підвищенню мотивації студентів, однак може орієнтувати їх переважно на швидкість виконання завдань, а не на глибоке осмислення навчального матеріалу. Тому застосування ігрових технологій повинно супроводжуватися аналітичною та рефлексивною діяльністю.

Не менш важливим є питання комунікативної взаємодії. Використання платформ спільної роботи, наприклад Padlet, розширює можливості дистанційної співпраці, проте може обмежувати безпосереднє міжособистісне спілкування, що є важливим компонентом формування комунікативної компетентності.

Крім того, використання цифрових сервісів пов'язане з ризиками інформаційної безпеки та захисту персональних даних. Освітні установи та викладачі повинні враховувати політику конфіденційності цифрових платформ, а також формувати у студентів навички безпечної роботи в цифровому середовищі.

Методичні труднощі також залишаються важливим чинником. Ефективне використання цифрових інструментів потребує педагогічно обґрунтованого підходу, який передбачає чітке визначення навчальної мети, відповідність цифрових ресурсів змісту навчання та врахування індивідуальних особливостей студентів.

Таким чином, цифрові технології мають значний потенціал для підвищення якості освіти, однак їх використання повинно бути педагогічно виваженим, методично обґрунтованим і спрямованим на гармонійне поєднання інноваційних і традиційних підходів до навчання.

Висновки. Перехід ЗВО від традиційних до сучасних інноваційних технологій, пошук шляхів та засобів практичної організації педагогічного процесу та його інформатизації в умовах англomовної підготовки фахівця передбачає взаємозв'язок різних форм самостійної діяльності та використання засобів індивідуального призначення, а також творчих і пошукових методів навчання. Цифрові інструменти значно розширюють можливості навчання англійської мови, забезпечуючи інтерактивність, візуалізацію, доступ до автентичних матеріалів і персоналізацію навчальних траєкторій. Водночас вони не замінюють учителя, а підсилюють його професійну роль як організатора і модератора навчальної діяльності. Використання цифрових інструментів в освіті потребує також врахування технічних, методичних та безпекових обмежень. Ефективне впровадження має поєднувати інноваційні технології з традиційними методами навчання для забезпечення якості освіти та активності студентів.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на використання адаптивних інтелектуальних плат-

форм, VR-середовищ та AI-технологій для тренування діалогів у реальному часі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойчук Н. Вплив інструментів штучного інтелекту на вивчення англійської мови у ЗВО України. *Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського*. 2025. № 40. С. 61–71.

2. Брода М. Методичні шляхи впровадження інноваційних технологій вивчення англійської мови. *Молодий вчений*. 2024. № 4 (128). С. 77–81. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-4-128-39>

3. Гавриленко С., Кашпур С., Сіроштан Я. Цифрові технології у викладанні іноземної мови. *Вісник Національного університету “Чернігівський колегіум” імені Т. Г. Шевченка*. 2025. Т. 188, № 32. С. 144–149. DOI: <https://doi.org/10.58407/visnik.253224>

4. Дроздова В., Рудніцька К., Росквас І. Інноваційні технології викладання іноземних мов в умовах зростаючого впливу технологій штучного інтелекту на освітні процеси. *Академічні візії*. 2023. № 26. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/755> (дата звернення: 17.02.2026)

5. Задорожна О., Сулим В. Штучний інтелект як один із засобів вивчення іноземної мови. *Грааль науки*. 2023. № 34. С. 333–335. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.08.12.2023.74>

6. Канюк О., Кіш Н. Цифрова компетентність викладача іноземних мов у закладі вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: “Педагогіка. Соціальна робота”*. 2025. № 2(53). С. 52–55. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.53.52-55>

7. Савицька Л., Ковальова К., Безугла І. Вплив технологій штучного інтелекту на якість навчання вимови іноземних мов у здобувачів вищої освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. № 9. С. 1–20. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/280> (дата звернення: 17.02.2026)

8. Савченко О. Цифрові технології в дистанційному навчанні англійської мови студентів ЗВО. *Молодь і ринок*. № 9/195. 2021. С. 66–71. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.240818>

9. Стойка О. Імерсивні технології в навчанні англійської мови: нові підходи до викладання. The 9th International scientific and practical conference “Perspectives of contemporary science: theory and practice” (October 14-16, 2024) SPC “Sci-conf.com.ua”, Lviv, Ukraine. 2024. С. 638–641. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/66096> (дата звернення: 17.02.2026)

10. Черненко А. Інтеграція цифрових інструментів у процес викладання іноземних мов в умовах дистанційного навчання. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія*. 2025. № 8. DOI: <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2025-8-06-01>

11. Godwin-Jones, R. Distributed agency in language learning and teaching through generative AI. *Language Learning & Technology*. 2024. 28(2). pp. 4–31. DOI: <https://doi.org/10.64152/10125/73570>

12. González-Fernández, B. & de la Viña, I. The effectiveness of app-based and classroom-based instruction on L2 learning and motivation. *Language Learning & Technology*. 2025. № 29(1). pp. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.64152/10125/73656>

REFERENCES

1. Boichuk, N. (2025). Vplyv instrumentiv shturnoho intelektu na vyvchennia anhliiskoi movy u ZVO Ukrainy [The impact of artificial intelligence tools on learning English in Ukraine]. *Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky. Linguistic Sciences*. No. 40. pp. 61–71. [in Ukrainian].
2. Broda, M. (2024). Metodychni shliakhy vprovadzhennia innovatsiinykh tekhnolohii vyvchennia anhliiskoi movy [Ways of Implementing innovative technologies in learning the English Language]. *Youth & market*. No. 4 (128), pp. 77–81. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-4-128-39> [in Ukrainian].
3. Havrylenko, S., Kashpur, S. & Sirosthan, Ya. (2025). Tsyfrovii tekhnolohii u vykladanni inozemnoi movy [Digital technologies in foreign language teaching]. *Bulletin of T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium"*. Vol. 188, No. 32, pp. 144–149. DOI: <https://doi.org/10.58407/visnik.253224> [in Ukrainian].
4. Drozdova, V., Rudnitska, K. & Roskvas, I. (2023). Innovatsiini tekhnolohii vykladannia inozemnykh mov v umovakh zrostaiuchoho vplyvu tekhnolohii shturnoho intelektu na osvritni protsesy [Innovative technologies for teaching foreign languages under the conditions of the growing impact of artificial intelligence technologies on educational processes]. *Academic visions*, No. 26. Available at: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/755> (Accessed 17.02.2026). [in Ukrainian].
5. Zadorozhna, O. & Sulym, V. (2023). Shtuchnyi intelekt yak odyin iz zasobiv vyvchennia inozemnoi movy [Artificial Intelligence as one of the means of learning a foreign language]. *Graif of Science*. No. 34, pp. 333–335. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.08.12.2023.74> [in Ukrainian].
6. Kaniuk, O. & Kish, N. (2025). Tsyfrova kompetentnist vykladacha inozemnykh mov u zakladi vyshchoi osvity [Digital competence of foreign language teachers of higher education institutions]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social Work"*. No. 2 (53), pp. 52–55. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.53.52-55> [in Ukrainian].
7. Savytska L., Kovalova K. & Bezuhla I. (2024). Vplyv tekhnolohii shturnoho intelektu na yakist navchannia movy inozemnykh mov u zdobuvachiv vyshchoi osvity [The Impact of Artificial Intelligence Technologies on the Quality of Learning Foreign Language Pronunciation among Students of Higher Education]. *Pedagogical Academy: Scientific Notes*. No 9, pp. 1–20. Available at: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/280> (Accessed 17 Feb. 2026) [in Ukrainian].
8. Savchenko, O. (2021). Tsyfrovii tekhnolohii v dystantsiinomu navchanni anhliiskoi movy studentiv ZVO [Digital technologies in students' distance English language teaching at institutions of higher education]. *Youth & market*. No. 9 (195), pp. 66–71. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.240818> [in Ukrainian].
9. Stoika, O. (2024). Imersyivni tekhnolohii v navchanni anhliiskoi movy: novi pidkhody do vykladannia [Immersive learning technologies in English language learning]. The 9th International scientific and practical conference "Perspectives of contemporary science: theory and practice" (October 14–16, 2024) SPC "Sci-conf.com.ua", Lviv, Ukraine. pp. 638–641. Available at: <https://dSPACE.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/66096> (Accessed 17.02.2026) [in Ukrainian].
10. Chernenko, A. (2025). Intehratsiia tsyfrovyykh instrumentiv u protses vykladannia inozemnykh mov v umovakh dystantsiinoho navchannia [Integration of digital tools in the process of teaching foreign languages in the context of distance learning]. *Problems of Modern Transformations. Series: Pedagogy and Psychology*. No. 8. DOI: <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2025-8-06-01> [in Ukrainian].
11. Godwin-Jones, R. (2024). Distributed agency in language learning and teaching through generative AI. *Language Learning & Technology*. No. 28(2), pp. 4–31. DOI: <https://doi.org/10.64152/10125/73570> [in English].
12. González-Fernández, B. & de la Viña, I. (2025). The effectiveness of app-based and classroom-based instruction on L2 learning and motivation. *Language Learning & Technology*. No. 29(1), pp. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.64152/10125/73656> [in English].

Стаття надійшла до редакції: 18.02.2026

Прийнято до друку: 16.04.2026

Опубліковано: 04.05.2026



"Багато чого не зробиш, поці не вивчишся. Але багато треба зробити, щоб навчитись".

*Конфуцій
давньокитайський філософ*

"Якщо ти навчаєш, намагайся говорити коротко, щоб розум слухняний відразу ж зрозумів слова і зберігав їх у пам'яті правильно. Все, що зайве, зберігати розум наш не може".

*Квінт Гораций
римський поет*

"Під ім'ям моральності ми розуміємо як зовнішні пристойності, а й всю внутрішню основу спонувань".

*Ян Амос Коменський
чеський теолог, педагог*



Леся Порядченко, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки педагогічного факультету
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8596-8907>

Ванда Вишківська, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки педагогічного факультету
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3007-5746>

Оксана Вознюк, кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки педагогічного факультету
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6649-2058>

Богдан Пустовалов, викладач кафедри педагогіки педагогічного факультету
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2466-9288>

ІНТЕГРАЦІЯ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТНЬО-ВІЙСЬКОВИХ ІННОВАЦІЙ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНУ РЕАБІЛІТАЦІЮ Й НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

У статті досліджено потенціал інтеграції музейної педагогіки та військово-освітніх інновацій у системі національно-патріотичного виховання та психолого-педагогічної реабілітації молоді. Схарактеризовано ключові особливості поєднання інтерактивного музейного простору з VR-технологіями, військовими симуляторами та цифровими архівами. Обґрунтовано організаційно-педагогічні умови впровадження цих інновацій для формування стійкої громадянської ідентичності та ментального відновлення особистості в умовах воєнного стану. Визначено роль діджиталізації музеїв у збереженні історичної пам'яті та зміцненні психологічної стійкості. Запропоновані підходи сприяють модернізації освітнього процесу та адаптації молоді до викликів сучасності.

Ключові слова: музейна педагогіка; військові інновації; VR-технології; національно-патріотичне виховання; психологічна реабілітація; рефлексивні сесії; воєнний стан; громадянська ідентичність; імерсивне навчання.

Рис. 2. Літ. 20.

Lesia Poriadchenko, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of the Pedagogy Department, Faculty of Pedagogy,
Mykhaylo Drahomanov Ukrainian State University
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8596-8907>

Vanda Vyshkivska, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of the Pedagogy Department, Faculty of Pedagogy,
Mykhaylo Drahomanov Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3007-5746>

Oksana Vozniuk, Ph.D. (Pedagogy),
Senior Lecturer of the Pedagogy Department, Faculty of Pedagogy,
Mykhaylo Drahomanov Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6649-2058>

Bohdan Pustovalov, Lecturer of the Pedagogy Department,
Faculty of Pedagogy, Mykhaylo Drahomanov Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2466-9288>

INTEGRATION OF MUSEUM PEDAGOGY AND EDUCATIONAL-MILITARY INNOVATIONS IN PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL REHABILITATION AND NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION OF YOUTH

Synergetic Integration of Museum Pedagogy and Military-Educational Innovations: A Framework for National-Patriotic Upbringing and Psychological Rehabilitation.

The article addresses the urgent need to modernize the national-patriotic upbringing and psychological-pedagogical rehabilitation of youth in Ukraine under the conditions of martial law. The research substantiates that traditional educational paradigms are insufficient for the "digital-native" generation, requiring a shift toward immersive, technologically advanced environments. The author explores the transformative potential of integrating museum pedagogy with military-educational

ІНТЕГРАЦІЯ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТНЬО-ВІЙСЬКОВИХ ІННОВАЦІЙ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНУ РЕАБІЛІТАЦІЮ Й НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

innovations, such as Virtual Reality (VR), tactical simulators, and digital military archives, to create a multi-sensory educational space.

The study details specific cases of implementing these technologies, including virtual tours of destroyed cultural heritage, 360-degree battlefield reconstructions, and volumetric video monologues of contemporary heroes. It is demonstrated that such tools do not merely provide historical information but foster deep emotional engagement and empathy. A central focus is placed on the psychological-pedagogical rehabilitation aspect, where museum spaces serve as “safe environments” for processing collective trauma. The article introduces a methodology for “reflective sessions” and debriefing conducted by educators and psychologists post-immersion. These sessions are designed to convert intense emotional experiences into positive life attitudes, civic resilience, and post-traumatic growth.

Furthermore, the research identifies the organizational and pedagogical conditions necessary for this integration, emphasizing the need for interdisciplinary training of educators and the development of “hybrid” curricula. The author concludes that the synergy between historical memory (the museum component) and practical defense skills (the military-educational component) forms a steadfast civic identity and strengthens national security. The proposed model provides a practical blueprint for educational institutions and cultural centers to adapt to modern challenges, ensuring the mental well-being and social adaptation of the future generation.

Keywords: museum pedagogy; military innovations; VR-technologies; national-patriotic upbringing; psychological rehabilitation; reflective sessions; martial law; civic identity; immersive learning.

Постановка проблеми. Соціокультурний ландшафт України на сьогоднішній день перебуває у стані радикальної трансформації, зумовленої повномасштабною збройною агресією та загальносвітовими процесами “глобальної турбулентності”. У педагогічному вимірі цей стан характеризується руйнацією традиційних виховних алгоритмів та виникненням гострої потреби у нових, технологічно досконалих та емоційно насичених формах соціалізації молоді. Національно-патріотичне виховання в умовах воєнного стану перестає бути лише напрямом освітньої діяльності, трансформуючись у фундамент національної безпеки та життєстійкості суспільства.

Особливого значення в цьому процесі набуває проблема взаємодії педагогів, музейних працівників та реабілітологів з поколінням “цифрових номадів” – молодих людей, чие сприйняття світу детерміноване високими технологіями, кліповим мисленням та запитом на імерсивність. Практика показує, що традиційні підходи використання історичного минулого та пасивні форми навчання у роботі з цією аудиторією недостатньо враховують запит на психоемоційне відновлення та ментальну реабілітацію особистості, яка щоденно перебуває під впливом травмуючих чинників війни. У цьому контексті виникає гостра потреба у трансформації музейного та освітнього просторів із статичних осередків збереження пам’яті на динамічні платформи активного соціального досвіду і взаємодії. Відтак, постає необхідність інтеграції музейної педагогіки та військових інновацій, таких як VR, симулятори, цифрові архіви, для створення синтетичного освітнього простору, що здатні забезпечити не лише трансляцію знань, а й глибоку психолого-педагогічну реабілітацію та формування стійкої громадянської ідентичності особистості.

Аналіз останніх досліджень. Питання впровадження інноваційних підходів в освіті України ґрунтовно висвітлено В. Биковим, який визначає стратегічні напрями створення відкритого інфор-

маційно-освітнього середовища [2]. У контексті професійної підготовки фахівців особливої ваги набувають дослідження Р. Гуревича та М. Кадемії, які розглядають цифровізацію як нову дидактичну систему [7]. Процеси використання ІКТ у підготовці майбутніх викладачів аналізує в своїй праці В. Вишківська [4], а розвиток інноваційних освітніх технологій у вищій школі – Н. Кошечко [12] та І. Білоус [3]. Системний погляд на модернізацію галузі представлено в “Енциклопедії освіти” [9] та працях В. Кременя [10].

Глобальні трансформації суспільства та перехід до мережових структур детально розкрито у працях М. Кастельса [16], а виклики четвертої промислової революції для сучасної людини – у дослідженнях К. Шваба [19].

Важливим вектором сучасних досліджень є національно-патріотичне виховання та соціалізація молоді. Так, питання формування патріотизму як духовної цінності досліджено І. Бехом [1]. Проблематику соціалізації особистості та адаптації виховних систем до умов воєнного стану висвітлюють у своїх працях О. Караман [8] та Т. Журавель [11]. Як підтверджують у своїх працях Л. Гайда [5] та Н. Соколова [13, 15], музейна педагогіка у цьому контексті стає дієвим інструментом формування громадянської ідентичності. Артефакти виступають не просто предметом, а медіатором між епохами та смислами, що дозволяє поєднати минуле з сучасним через призму подій і поколінь. Особливої уваги в даному випадку заслуговує практичний досвід створення сучасних меморіальних просторів О. Ушинським [17], що демонструє консолідуючу роль музейної справи для ветеранського руху України.

Важливе значення у долученні підростаючого покоління до історичних подій відіграють інноваційні комп’ютерні технології. Науковий дискурс щодо впровадження високотехнологічних засобів (STEM-освіти, VR-технологій) спирається на роботи О. Стрижака та І. Сліпучіної [14]. Західні вчені,

такі як М. Пренскі [18] та К. Деде [17], акцентують увагу на зміні парадигми навчання у “цифрових аборигенів” через імерсивні інтерфейси. Ці підходи корелюють із теорією “потоків” М. Чиксентмігаї та концепцією конструктивістського музею (Г. Хайн, Е. Хупер-Грінхілл), де навчання відбувається через особисту інтерпретацію.

Тож, як бачимо, інноваційні технології та методи навчання на сьогоднішній день активно впроваджуються в нашу життєдіяльність. Водночас, попри значний доробок у сфері ІТ-технологій [2, 6] та загальної педагогіки [12], потенціал синергії музейного простору та військових інновацій (VR-симуляторів, цифрових архівів мілітарної історії) як цілісного інструменту психолого-педагогічної реабілітації молоді залишається недостатньо обґрунтованим. Більшість досліджень розглядають ці складники ізольовано. Невирішеною частиною загальної проблеми є відсутність організаційно-педагогічних умов інтеграції імерсивних технологій у музейне середовище для формування стійкої ідентичності та подолання посттравматичних станів, що зумовлює актуальність нашого наукового пошуку.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичному визначенні організаційно-педагогічних умов інтеграції музейної педагогіки та військово-освітніх інновацій як цілісного інструменту національно-патріотичного виховання та психолого-педагогічної реабілітації молоді в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. У сучасній педагогічній науці феномен “глобальної турбулентності” розглядається як стан граничної нестабільності та хаотичної мінливості зовнішнього середовища [16, 19]. Цей стан зумовлює критичну потребу у вихованні особистості, здатної до швидкої адаптації та збереження ціннісних орієнтирів у дестабілізованому просторі. В українському контексті турбулентність набуває екстремальних форм через воєнну агресію, що супроводжується постійними безпековими загрозами, масовим внутрішнім переміщенням осіб та інтенсивною інформаційно-психологічною війною [9].

Для покоління “цифрових номадів” (digital nomads), чії когнітивні особливості сформовані у високотехнологічному середовищі, традиційні дидактичні методи часто виявляються малоефективними [18]. Це вимагає переходу до імерсивного навчання (immersive learning), де ключовими характеристиками стають ефект присутності, сенсорна мультимодальність та суб’єктність учня [17]. Музейна педагогіка в цих умовах трансформується з інституції збереження пам’яті на “лабораторію смислів” та стабілізуючий чинник національної ідентичності [5, 13].

Аналіз закордонного досвіду, зокрема Ізраїлю та США, демонструє, що поєднання військової освіти та музейного простору є загальносвітовою тенденцією модернізації виховання підростаючого покоління.

На прикладі музейних комплексів Ізраїлю, таких як Яд ва-Шем, простежується активне використання VR-технологій для подолання часової дистанції [17], що дозволяє молоді відчувати емоційну тяглисть поколінь та усвідомити оборону держави як екзистенційну цінність.

Інтеграція симуляторів у військово-історичні музеї США виконує подвійну функцію – патріотичне гартування та ранню профорієнтацію молоді на високотехнологічні STEM-спеціальності [14].

В українських реаліях ці методи в деякій мірі потребують адаптації: музей має стати не лише меморіалом, а й ресурсним центром психолого-педагогічної реабілітації та практичної підготовки [11]. Розглянемо деякі приклади використання інноваційних імерсивних методів психолого-педагогічної реабілітації, які мають місце в діяльності українських музеїв.

Так, Музей зв’язки та трагедії українського народу, розташований в селищі Володарка Білоцерківського району Київської області, під керівництвом очільника музею Олександра Ушинського – ветерана та громадського діяча – трансформувався у потужний науково-методичний хаб [15].

На відміну від класичних експозицій, тут реалізується принцип активної взаємодії. Учасники мають можливість відчувати вагу сучасного спорядження, дослідити залишки дронів та засобів зв’язку. Це створює “заземлення”, виводячи підлітка з віртуального інформаційного хаосу в реальність національної зв’язки.

В музеї знаходиться цілий комплекс музейних кімнат, де учасники мають змогу доторкнутися до артефактів минулого і сьогодення. Серед них кімната-музей голоду-геноциду, Кімната-музей героїв Небесної сотні, Кімната-музей російсько-української війни, Кімната-музей Останнє пристанище московсько-російської орди та Шевченкова світлиця. Наповненість кожної кімнати музейними експонатами, які в свій час, як трофеї, зібрав О. Ушинський, дозволяє відвідувачам не лише споглядати і слухати історію становлення української державності від минулих років до сучасності, але й доторкнутися до неї, на короткий проміжок часу співіснувати в ній, як в доповненій реальності, під професійним супроводом учасника бойових дій, кіборга, військового волонтера, капітана Збройних Сил України Олександра Ушинського, який екскурсію музейними кімнатами доповнює історіями про події на фронті, про своїх побратимів, про цікаві факти щодо історії кожного музейного експонату.

ІНТЕГРАЦІЯ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТНЬО-ВІЙСЬКОВИХ ІННОВАЦІЙ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНУ РЕАБІЛІТАЦІЮ Й НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

Постать О. Ушинського є ключовим елементом моделі менторства. Його діяльність виконує функції, які можуть бути успішно реалізовані у сучасній музейній педагогіці. Серед них *автентифікація знань*, що дозволяє історичні факти підкріплювати “живим свідченням”, а це, в свою чергу, надає можливість подолати надмірну кількість нерелевантної, хаотичної, неперевіреної або малозначущої інформації, яка перешкоджає сприйняттю корисних

даних; та *вікарний досвід*, який реалізується через спостереження за успіхами героя-ментора, що формує “переможний сценарій” у свідомості вихованця.

Таким чином цей музейний комплекс може слугувати ефективним місцем реабілітації та національно-патріотичного виховання молоді, що потребує морально-психологічної підтримки у військовий та післявоєнний періоди.



Рис. 1. Фото з музею зв'язки та трагедії українського народу з особистого архіву Л. Порядченко

Серед вдалих прикладів музейних комплексів, які на нашу думку доречно використовувати в процесі психолого-педагогічної реабілітації молоді важливе місце займає Музей “Становлення української нації”.

Це унікальна інституція пам'яті, де історія становлення української державності в образах і подіях представлена через призму сучасних інноваційних технологій. Відвідувачі мають можливість відчутти багатомірову історію української нації через

реалістичне занурення в генезис подій та безпосередню взаємодію з 3D фігурами видатних діячів: королів та гетьманів, військових та вчених, артистів та спортсменів, які в ті чи інші часи мали вплив на хронологічний шлях розвитку України [20].

Експонати даного музею сприятимуть патріотичному піднесенню українців, які пишаються своєю країною з метою об'єднання їх навколо ідеї відродження нації і сприяння створенню позитивного іміджу України в світі.



Рис. 2. Фотоархів з сайту Музею “Становлення української нації”

Музей становлення української нації – це інноваційний освітній хаб, що забезпечує перехід від абстрактного вивчення історії до формування персоналізованого когнітивно-емоційного досвіду. Його практична цінність щодо подолання наслідків глобальної турбулентності та воєнної травми молоді полягає у наступних аспектах:

1. *Візуалізація історичного нарративу.* Для студентів, що перебувають у стані дисоціації через травматичні події війни, візуальний контакт із “олюдненими” героями минулого (від княжої доби до сучасності) виступає потужним психологічним якорем, що дозволяє перемістити фокус із внутрішньої тривоги на зовнішній об’єкт, який втілює силу та незламність українського народу. Результатом цього буде відновлення почуття історичної неперервності та причетності до “великого успішного нарративу”, що є критичним для формування життєстійкості українського громадянина.

В цьому музеї наявна мультимодальна імерсія, яка може бути використана як інструмент когнітивної реабілітації учасників. Музей використовує поєднання діорам, аудіосупроводу, світлових ефектів та запахів, що активує різні зони кори головного мозку, забезпечуючи стан “глибокого занурення”.

Стан “поток”, що виникає під час проходження залами музею, сприяє тимчасовій дезактуалізації травматичних спогадів і створює умови для “м’якої” реабілітації, де історичний контент подається не як набір дат, а як імерсивна сцена, в якій студент є активним спостерігачем.

Експозиція, присвячена російсько-українській війні, органічно інтегрована в багатовікову історію боротьби за незалежність. Завдяки такому структуруванню простору, сучасний воїн-герой, артефакти якого представлені в музеї, стає в один ряд із козацькими полковниками чи князями. Це формує у молоді “ідентифікаційну матрицю переможця”. Замість сприйняття себе як “жертви агресії”, молода людина починає ідентифікувати себе як “спадкоємця переможців”, що радикально змінює стратегію життєвої адаптації в умовах турбулентності.

Практична цінність закладу також полягає в цифровій доступності інформації. Використання аудіогідів на 8 мовах та інтерактивних табло дозволяє реалізувати самостійну роботу студента, що відповідає запиту “цифрових номадів” [18].

Використання медіа-контенту музею для створення власних освітніх проєктів, таких як цифровий сторітелінг, відеоблоги, перетворює музей на майданчик для розвитку soft skills та креативної реабілітації молоді через творчість.

Отже, Музей “Становлення української нації” є унікальним інструментом психолого-педагогічного впливу, де технологічність (3D-моделювання, мультимедіа) поєднується з фундаментальними сенсами. Його практичне застосування в освітньому

процесі дозволяє: скоротити психологічну дистанцію між сучасністю та минулим; трансформувати пасивне вивчення історії у процес активного формування ідентичності; використовувати музейний простір як зону безпечного проживання складних емоцій, що є невід’ємною частиною педагогічної реабілітації в умовах війни.

Отже, використання VR-технологій (Virtual Reality) та імерсивних рішень у вище представлених музеях, на нашу думку, радикально змінює парадигму взаємодії з відвідувачем, перетворюючи музей із статичного простору “споглядання” на динамічний простір “персоналізованого переживання”. Узагальнивши зарубіжний та національний досвід психолого-педагогічної реабілітації на засадах музейної педагогіки, вважаємо що саме інтеграція технологічних кейсів у музейний простір: від споглядання до імерсивного проживання сприятиме формуванню національно-свідомого, психологічно-стійкого, військово-підготовленого підростаючого покоління, яке здатне захищати кордони рідної держави.

Розглянемо детальніше функціональний вплив технологічних кейсів на свідомість студента.

1. Віртуальна реконструкція битв: когнітивне опанування тактики.

Використання 360°-відео та 3D-моделювання бойових дій, таких як “Битва за Київ 2022 р.”, дозволяє студенту опинитися в епіцентрі подій без фізичної загрози для життя і здоров’я [17]. З педагогічної точки зору це не просто візуалізація, а інструмент формування тактичного мислення. Студент починає розуміти “логіку оборони”, бачить взаємодію різних родів військ та роль ландшафту під час ведення бойових дій. Даний кейс забезпечує і реабілітаційний ефект: перетворення хаотичного уявлення про війну на структуровану, зрозумілу модель оборонної операції знижує рівень тривоги перед “невідомою загрозою”.

2. Цифрова реставрація спадщини: інтеграція травм втрати

Віртуальні тури зруйнованими об’єктами, наприклад “Пам’ятки Маріуполя”, виконують роль культурної реабілітації. Відтворення втраченого об’єкта у віртуальному просторі дозволяє зберегти когнітивний зв’язок із національним спадком українського народу, що в свою чергу допомагає подолати стан “культурного оніміння” [2, 13]. Студент усвідомлює, що навіть фізично знищена пам’ятка залишається в пам’яті та цифровому коді нації, що підтримує відчуття тягlosti історії.

3. Тренажерна підготовка: перехід до суб’єктності

Інтеграція симуляторів БПЛА (безпілотних літальних апаратів) та тактичної медицини безпосередньо в експозиційні зали, наприклад у Музеї зв’язки у Володарці, створить місток між історією

ІНТЕГРАЦІЯ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТНЬО-ВІЙСЬКОВИХ ІННОВАЦІЙ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНУ РЕАБІЛІТАЦІЮ Й НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

та прикладною навичкою. Успішне виконання місії на симуляторі в стінах музею, за А. Бандурою [18], формує в мозку “переможний сценарій”. Студент перестає відчувати себе безпорадною жертвою обставин і стає “активним оператором”, здатним опанувати технологію захисту.

4. Імерсивні монолози: нейропедагогіка емпатії

Взаємодія з реальним ветераном чи свідком подій, як у Музеї звитяги та трагедії українського народу, з яким відвідувач може вступити у візуальний контакт, активує дзеркальні нейрони значно інтенсивніше, що сприяє виникненню ефекту “глибинної емпатії” та катарсису. Це дозволяє молоді вербалізувати власні заблоковані емоції через ідентифікацію з переживаннями героя, що є ключовим для подолання посттравматичного оніміння.

Успішна інтеграція запропонованих інновацій можлива лише за умови створення жорсткого організаційного алгоритму, який запобігає ретравматизації.

Пропонуємо авторську структуру рефлексивної сесії, яка структурована за циклом “Досвід – Осмислення – Дія” [4, 8].

Етап 1. Сенсорне розвантаження (Декомпресія)

Одразу після імерсивного занурення студент часто перебуває в стані сенсорного пересичення. Основним завданням даного етапу є повернення суб’єкта в стан “тут і зараз”. На цьому етапі доцільно використовувати техніку “Хмара тегів” або вербалізацію фізичних відчуттів (температура, вага, звуки), що дозволить вивести афект у площину раціонального мовлення.

Етап 2. Когнітивне опрацювання

На цьому етапі відбувається аналіз побаченого через призму стійкості (resilience). Учасник фокусує свою увагу не на жахах війни, а на стратегіях, які допомогли героям вистояти. Йому потрібно дати відповідь на запитання: “Що саме допомогло захиснику прийняти рішення в цей момент?”, “Які ресурси (технологічні чи внутрішні) були задіяні?”. Це зміщує акцент із травми на ресурс.

Етап 3. Трансформація досвіду: техніка “Міст у майбутнє”

Це завершальний і найважливіший етап, що базується на методах посттравматичного зростання. Суть його полягає в тому, що студент має спроектувати риси характеру чи навички героя експозиції на власні життєві завдання, давши відповідь на запитання: “Яку рису цього героя я можу використати, щоб подолати свої виклики сьогодні?”.

Такий механізм перетворює музейний артефакт чи VR-досвід на особистий інструмент стійкості. Специфіка Музею становлення української нації тут проявляється максимально: студент бачить себе не як окрему одиницю в хаосі, а як ланку в ланцюгу багатовікової незламної нації.

Отже, інтеграція технологічних кейсів у поєднанні з професійно модернованим дебрифінгом дозволяє реалізувати подвійний ефект: дидактичний (скорочення дистанції між знанням та переживанням) та реабілітаційний (трансформація тривоги у впевненість через опанування технологій та ідентифікацію з героїчними нарративами) [3, 11].

Висновки. Шляхом аналізу практико-теоретичного досвіду встановлено, що в умовах глобальної турбулентності та воєнного стану музейна педагогіка трансформується з інституції пасивного збереження пам’яті на динамічну “лабораторію смислів”. Вона виступає стабілізуючим чинником національної ідентичності, що дозволяє молодому поколінню “цифрових номадів” інтегрувати травматичний досвід війни у цілісну картину світу через імерсивну взаємодію з історією.

Поєднання військових інновацій із реальними артефактами створює унікальне освітньо-реабілітаційне середовище. Імерсивні практики активують механізми когнітивної реабілітації: відновлення самоефективності через опанування військовими технологіями студент переходить від ролі “жертви обставин” до ролі “активного оператора”, а занурення у складні ігрові чи навчальні сценарії забезпечує тимчасову дезактуалізацію травми та зниження рівня тривожності. Використання живих монологів героїв стимулює роботу дзеркальних нейронів, формуючи глибоку емпатію та життєстійкість.

Успішне впровадження запропонованої моделі потребує дотримання певних організаційно-педагогічних умов: обов’язкове впровадження рефлексивних сесій (дебрифінгів) за циклом “Досвід – Осмислення – Дія” для запобігання ретравматизації; масштабування досвіду через створення регіональних “Центрів Звитяги” та оцифрування музейних фондів (VR-сканування) для забезпечення доступності освіти; інтеграція ресурсів музеїв для створення персоналізованого історичного досвіду на загальнодержавному рівні.

Подальша наукова розробка даної проблематики може бути спрямована на створення спеціалізованих навчальних програм для вищої школи, які поєднуюватимуть VR-курс військової підготовки з нарративною психологією та курсами історії культури України.

ЛІТЕРАТУРА

- Бех І.Д. Патріотизм: від почуття до духовності : посібник. Київ : Логос, 2015. 48 с.
- Биков В.Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп’ютерно-технологічної бази освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Т. 79. № 5. С. 1–21.
- Білоус І.В., Дем’янюк А.О., Кричківська О.В. Інноваційні технології навчання в контексті розвитку сучасної освіти. *Вісник Луганського національного університету*

ІНТЕГРАЦІЯ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТНЬО-ВІЙСЬКОВИХ ІННОВАЦІЙ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНУ РЕАБІЛІТАЦІЮ Й НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

- імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки). 2021. № 2 (340). С. 13–21.
4. Вишківська В.Б. Педагогічні умови використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх викладачів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реальність та перспективи*. 2021. Вип. 81. С. 45–51.
5. Гайда Л.А. Музейна педагогіка в системі післядипломної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2018. № 2. С. 45–49.
6. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю., Козяр М.М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців : монографія. Вінниця : ТОВ “Нілан-ЛТД”, 2022. 380 с.
7. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
8. Журавель Т.В. Міждисциплінарний підхід у підготовці фахівців соціально-педагогічної сфери. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 4 (128). С. 115–124.
9. Караман О.Л. Соціалізація особистості в умовах воєнного стану: педагогічний аспект. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки)*. 2022. № 3 (351). С. 12–21.
10. Кириленко С.В. Формування професійної компетентності педагога в умовах інноваційного освітнього середовища. *Вісник післядипломної освіти*. 2021. Вип. 16 (45). С. 82–96.
11. Кошечко Н.В. Інноваційні освітні технології навчання та викладання у вищій школі. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*. 2015. Вип. 1. С. 35–38.
12. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Київ : Грамота, 2005. 448 с.
13. Соколова Н.В. Розвиток громадянської ідентичності молоді засобами музейної педагогіки. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки / Центр. укр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кропивницький*, 2022. Вип. 201. С. 44–50.
14. Стрижак О.Є., Сліпукхіна І.А. STEM-освіта: основні дефініції. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Том 62. № 6. С. 16–33.
15. Ушинський О.Є. “І на оновленій землі врага не буде супостата”. У Володарці на Київщині діє унікальний музей. *Україна молода*. 2024. 9 жовтня (№ 041). URL: <https://umoloda.kyiv.ua/number/3928/196/185951/>
16. Castells M. *The Rise of the Network Society*. Wiley-Blackwell, 2010. 656 p.
17. Dede C. *Immersive Interfaces for Engagement and Learning*. Science. 2009. Vol. 323. P. 66–69.
18. Prensky M. *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon. 2001. Vol. 9. No. 5. P. 1–6.
19. Schwab K. *The Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum. 2016. 184 p.
20. Музей “Становлення української нації”: офіційний сайт. URL: <https://www.museumsun.org/> (дата звернення: 19.02.2026)
2. Bykov, V.Yu. (2020). Tsyfrova transformatsiia suspilstva i rozvytok kompiuterno-tekhnologichnoi bazy osvity [Digital transformation of society and development of computer-technological base of education]. *Information technology and learning tools*, 79(5), pp. 1–21 [in Ukrainian].
3. Bilous, I.V., Demianiuk, A.O. & Krychivska, O. V. (2021). Innovatsiini tekhnologii navchannia v konteksti rozvytku suchasnoi osvity [Innovative learning technologies in the context of the development of modern education]. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University (Pedagogical Sciences)*, 2(340), pp. 13–21 [in Ukrainian].
4. Vyshkivska, V.B. (2021). Pedahohichni umovy vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnologii u profesiinii pidhotovtsi maibutnykh vykladachiv [Pedagogical conditions for the use of information and communication technologies in the professional training of future teachers]. *Scientific journal of the National Polytechnic University named after M. P. Dragomanov. Series 5. Pedagogical Sciences: Realities and Prospects*, 81, pp. 45–51 [in Ukrainian].
5. Haida, L.A. (2018). Muzeina pedahohika v systemi pislia dyploumnoi osvity [Museum pedagogy in the system of postgraduate education]. *New pedagogical thought*, 2, pp. 45–49 [in Ukrainian].
6. Hurevych, R.S., Kademiia, M.Yu. & Koziar, M.M. (2022). Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii v profesiinii osviti maibutnykh fakhivtsiv [Information and communication technologies in professional education of future specialists]. *Vynnytsia*, 380 p. [in Ukrainian].
7. Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education]. Kremen, V.H. (Ed.). (2008). Kyiv, 1040 p. [in Ukrainian].
8. Zhuravel, T.V. (2023). Mizhdystyplinaryi pidkhid u pidhotovtsi fakhivtsiv sotsialno-pedahohichnoi sfery [Interdisciplinary approach in the training of specialists in the socio-pedagogical sphere]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, 4(128), pp. 115–124 [in Ukrainian].
9. Karaman, O.L. (2022). Sotsializatsiia osobystosti v umovakh voiennoho stanu: pedahohichni aspekt [Socialization of personality in terms of martial law: pedagogical aspect]. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Lviv (Pedagogical Sciences)*, 3(351), pp. 12–21 [in Ukrainian].
10. Kyrylenko, S.V. (2021). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti pedahoho v umovakh innovatsiinoho osvitnoho sere dovyscha [Formation of professional competence of a teacher in an innovative educational environment]. *Bulletin of Postgraduate Education*, 16(45), pp. 82–96 [in Ukrainian].
11. Koshechko, N.V. (2015). Innovatsiini osvitni tekhnologii navchannia ta vykladannia u vyshchii shkoli [Innovative educational technologies of learning and teaching in higher school]. *Bulletin of the Taras Shevchenko National University of Kyiv. Series: Pedagogy*, 1, pp. 35–38 [in Ukrainian].
12. Kremen, V.H. (2005). Osvita i nauka v Ukraini – innovatsiini aspekty [Education and science in Ukraine – innovative aspects]. Kyiv, 448 p. [in Ukrainian].
13. Sokolova, N.V. (2022). Rozvytok hromadianskoi identychnosti molodi zasobamy muzeinoi pedahohiky [Development of civic identity of youth by means of museum pedagogy]. *Scientific notes. Series: Pedagogical sciences*, 201, pp. 44–50 [in Ukrainian].
14. Stryzhak, O.Ye. & Slipukhina, I.A. (2017). STEM-osvita: osnovni definity [STEM-education: basic definitions].

REFERENCES

1. Bekh, I.D. (2015). Patriotyzm: vid pochuttia do dukhovnosti [Patriotism: from feeling to spirituality]. Kyiv, 48 p. [in Ukrainian].

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ТА НАУКОВЦІВ

Information technology and learning tools, 62(6), pp.16–33 [in Ukrainian].

15. Ushynskiy, O.Ye. (2024, October 9). "I na onovlenii zemli vraha ne bude supostata". U Volodartsi na Kyivshchyni diie unikalnyi muzei ["And on the renewed land there will be no enemy"]. *Ukraine is young*. Available at: <https://umoloda.kyiv.ua/number/3928/196/185951/> [in Ukrainian].

16. Castells, M. (2010). *The Rise of the Network Society*. Wiley-Blackwell [in English].

17. Dede, C. (2009). Immersive Interfaces for Engagement and Learning. *Science*, 323, pp. 66–69 [in English].

18. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), pp. 1–6 [in English].

19. Schwab, K. (2016). The Fourth Industrial Revolution. *World Economic Forum* [in English].

20. Muzei "Stanovlennia ukrainskoi natsii" [Museum of the "Formation of the Ukrainian Nation"]: official website. Available at: <https://www.museumsun.org/> (Accessed 19 Feb. 2026) [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 18.02.2026

Прийнято до друку: 16.04.2026

Опубліковано: 04.05.2026

УДК 004.9:378.1

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.356074>

Сергій Смірнов, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри "Управління судном"

Національного університету "Одеська морська академія"
Навчально-наукового інституту морських перевезень і технологій

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3094-817X>

Ірина Дубровіна, кандидат педагогічних наук,
доцент, науковий співробітник

Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6676-4789>

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ТА НАУКОВЦІВ

У статті розглянуто проблему розвитку ІКТ-компетентності викладачів і науковців в умовах стрімкої цифрової трансформації суспільства та євроінтеграційних процесів в Україні. Обґрунтовано, що ІКТ-компетентність є ключовою складовою професійної успішності освітян. Визначено три взаємообумовлені педагогічні умови: забезпечення якості вищої освіти; створення цифрового освітнього середовища з якісним контентом; підготовка викладачів до діяльності у цифровому середовищі. Охарактеризовано об'єктивні та суб'єктивні перешкоди розвитку ІКТ-компетентності.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна компетентність; педагогічні умови; цифрове освітнє середовище; науковець; ІКТ-інструменти.

Лім. 10.

Serhiy Smirnov, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Ship Management Department,

National University "Odessa Maritime Academy",
Educational and Research Institute of Navigation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3094-817X>

Iryna Dubrovina, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Research Fellow, Vernadskiy National Library of Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6676-4789>

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING THE INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF LECTURERS AND RESEARCHERS

The article examines the pressing issue of developing information and communication technology competence (ICT competence) amongst lecturers and researchers in the context of the rapid digital transformation of society and Euro-integration processes in Ukraine. It is argued that, under current conditions, ICT competence has acquired the status of a key component of professional success for specialists in the educational sector and directly determines the quality of the educational process.

The aim of the study is to identify and elaborate on the pedagogical conditions for developing ICT competence amongst lecturers and researchers within the digital educational environment. The methodological basis of the study comprises social network theory, domestic concepts of interpersonal interaction, concepts of communication and network transformations, as

well as findings from research into the informatisation of education. On the basis of an analysis of scholarly sources, three interrelated pedagogical conditions have been identified: ensuring a quality assurance system in higher education through effective management and a productive educational process; creating a digital educational environment within an institution and populating it with high-quality content; and preparing lecturers and researchers for educational activity in a digital environment. The article characterises both objective and subjective obstacles to the development of ICT competence amongst educators: insufficient material and technical provision, unstable internet access, a shortage of high-quality Ukrainian-language content, as well as psychological resistance, technostress, and a lack of adequate motivation for digital self-education. It is emphasised that the conditions of martial law, despite considerable difficulties, have served as a powerful catalyst for the transition to distance and hybrid learning formats.

The conclusion is drawn that ICT competence is a complex professional construct encompassing cognitive, activity-based, and security dimensions, and requires systematic methodological support, as well as the introduction of peer teaching and micro-learning practices. Prospects for further research are connected with the development of a methodology for advancing lecturers' digital skills that takes account of sector-specific characteristics, and with the creation of objective monitoring of educators' ICT competence.

Keywords: *information and communication competence; pedagogical conditions; digital educational environment; researcher; ICT tools.*

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток інформаційного суспільства та цифрова трансформація всіх сфер життя зумовлюють необхідність переосмислення професійних вимог до вітчизняних викладачів та науковців. В умовах євроінтеграційних процесів інформаційно-комунікаційна компетентність (ІКТ-компетентність) спеціалістів набуває статусу ключової складової професійної успішності, що безпосередньо визначає якість освітнього процесу [1, 12]. Ця суперечність між традиційними педагогічними компетентностями та цифровими вимогами сьогодення є одним із напрямків розвитку вищої освіти України.

Аналіз основних досліджень та публікацій. До актуальних питань вищої освіти відноситься імплементація електронних ресурсів у освітній процес, адже вони нерозривно пов'язані із забезпечення відповідних педагогічних умов та їх упровадження для удосконалення професійних компетентностей освітян. Цю проблематику широко досліджували такі вчені, як: В. Биков, О. Гуменний, А. Гуржій, Л. Карташова, А. Кононенко, В. Лапінський, О. Овчарук, О. Смирнова, О. Спирін та ін. Педагогічні чинники, що впливають на формування якісної цифрової освіти педагогів та науковців обґрунтовано в наукових розвідках А. Гриценка, Л. Петренко, В. Радкевича, Г. Романової, О. Ухналь, В. Ягуповата та ін.

Формування мети статті – визначити та розкрити педагогічні умови розвитку ІКТ-компетентності викладачів та науковців у просторі цифрового освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Перехід до мультимедійних технологій ставить перед освітянами нові завдання: сучасні викладачі та науковці мають вміння швидко сприймати й ефективно опрацювати інформацію, а також застосовувати здобуті знання та навички на практиці. У зв'язку з цим вища освіта стає "більш технологічною, передбачаючи впровадження принципово нових форм

управління освітнім процесом, що вимагають відповідних умов для їх реалізації у взаємодії "викладач-студент" [4, 75].

На думку О. Овчарук, формування цифрової компетентності викладачів та науковців передбачає вироблення здатності до застосування сучасних цифрових інструментів у своїй щоденній роботі, проектування інформаційно-освітнього середовища, а також безпечного використання мережевих ресурсів із дотриманням вимог захисту персональних даних у інформаційному просторі [7, 45].

Погоджуємося, що інформаційно-комунікативна компетентність викладачів та науковців не зводиться до суто технічних навичок володіння цифровими пристроями, а є комплексним професійним утворенням, яке охоплює когнітивний, діяльнісний та безпековий виміри діяльності освітян.

Як наголошує В. Биков, "інформаційно-комунікаційні технології стають важливим чинником модернізації освіти, створення її нової системи, що відповідає вимогам інформаційного суспільства і процесу європейської інтеграції" [3, 17]. Наведена теза акцентує стратегічну важливість цілеспрямованого розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів та науковців, готовність до цифровізації освіти та володіння необхідними знаннями, вміннями та навичками.

Визначення педагогічних умов розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів та науковців здійснено на основі теорії соціальних мереж (А. Бейвлас, С. Берковец та ін.), вітчизняних концепцій міжособистісної взаємодії (С. Вітвицька, О. Дубасенюк, В. Казаренков, В. Рогинський та ін.), концепцій комунікаційних і мережних трансформацій в умовах модернізації сучасного суспільства (У. Бек, Р. Берт, М. Гранноветте, М. Кастель та ін.); результатів досліджень з проблем інформатизації освіти (В. Биков, Р. Гуревич, А. Гуржій та ін.). Ці концепції формують науково-педагогічні засади функціонування інформаційних освітніх середовищ у світі. Зазначений методологічний базис забезпе-

чує системність та наукову обґрунтованість визначених педагогічних умов у контексті реалізації професійних функцій науковців в умовах безпечно-го освітнього середовища.

На наш погляд, ефективна організація цифрового простору спирається на наступні чинники: організація вільного доступу до освітнього контенту; орієнтація змісту пізнавальної діяльності на індивідуальні потреби та особистісні характеристики здобувачів освіти; стимулювання творчої, дослідницької та групової форм роботи тощо.

На основі аналізу наукових джерел (В. Бикова, В. Спірина, О. Білошицького; О. Кучанського) нами визначено педагогічні умови розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів та науковців: забезпечення системи якості вищої освіти на основі ефективного управління і продуктивного освітнього процесу; створення цифрового освітнього середовища закладу, наповнення його якісним контентом; підготовка викладачів та науковців до освітньої діяльності в цифровому освітньому середовищі.

У вітчизняній педагогічній науці структура цифрової компетентності педагога розглядається як інтегративне утворення, що охоплює такі компоненти: інформаційну грамотність, комп'ютерну грамотність, комунікаційну грамотність, медіаграмотність та обізнаність із технічними інноваціями. Відповідно, методологічне підґрунтя будь-якого курсу підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників у сфері цифрових технологій має бути орієнтоване на цілеспрямований розвиток зазначених складових як системоутворювальних елементів професійної компетентності сучасного фахівця освітньої галузі [8, 102].

Платформи для дистанційного навчання в Україні пропонують різні інструменти: від систем управління навчанням (Moodle, Google Classroom) для організації занять до інтерактивних сервісів (LearningApps.org, Kahoot!) для створення тестів та ігор, а також інструментів для відеозв'язку (Zoom, Google Meet) та спілкування (Microsoft Teams, ClassDojo). Популярні українські проекти – “EdEra”, “Prometheus”, “iLearn”, “На Урок”, “Всеосвіта” надають цікаві відеоуроки, матеріали, тести.

Реалізація першої педагогічної умови спрямована на розвиток у викладачів та науковців складових ІКТ-компетентності, що забезпечують удосконалення характеристик мислення: неординарності, інноваційності, адаптивності, обчислювального та проєктного мислення, соціального інтелекту, когнітивного управління інформацією та міжкультурної взаємодії [3, 36–37].

Обчислювальне мислення передбачає здатність опрацьовувати великі обсяги даних, виділяючи головне, оперативно відбираючи достовірну інформацію. Приклад реалізації: викладач Одеської мор-

ської академії під час підготовки до заняття з навігації використовує сервіс Google Scholar для пошуку актуальних досліджень, інструмент Zotero для автоматичного формування бібліографії та Google Data Studio для візуалізації даних про безпеку мореплавства. Ці навички безпосередньо формуються у процесі регулярної роботи з цифровими інструментами.

Проєктне мислення науковців виявляється у здатності формулювати й організувати освітні завдання та процеси. Прикладом є кейс Національної бібліотеки України ім. В.І. Вернадського: науковці розробили цифровий проєкт ResearchUA для організації відкритого доступу до наукових публікацій та архівів. Проєкт передбачав постановку чіткої мети, розподіл ролей, управління термінами та публічне представлення результатів – тобто відпрацювання проєктного способу мислення в реальному цифровому середовищі.

Когнітивне управління інформацією – здатність фільтрувати й опрацьовувати її за ступенем важливості, розуміти, як максимально розвинути власні когнітивні функції. Практичний інструмент: сервіси управління знаннями Notion, Worksection або Obsidian, де викладачі структурують власну базу знань, відстежують зв'язки між концепціями та планують навчальний контент.

Важливо підкреслити: розвиток зазначених навичок викладачів та науковців не відбувається автоматично лише від наявності цифрових інструментів [6, 11]. Процес розвитку ІКТ-компетенції освітян потребує системного методичного супроводження. Успішною практикою є проведення внутрішньо-інституційних воркшопів у форматі “один викладач навчає іншого” (peer teaching), де досвідченіші у цифровій сфері колеги діляться практичним досвідом, дають поради. Ефективною формою роботи є залучення експертів цифрової освіти, щотижневі зустрічі з питань конкретних інформаційних навичок і умінь.

Реалізація другої умови передбачає розвиток умінь педагогічних працівників правильно використовувати цифрові дані, спільно створювати освітній контент, залучати учасників до реалізації освітніх проєктів через різні форми цифрової комунікації.

Так комплексна LMS-платформа на базі Moodle може об'єднати всі навчальні курси, тестування, завдання та комунікацію зі студентами в єдиному середовищі. Результат впровадження: скорочення часу на адміністративну роботу викладачів, зростання залученості студентів у позааудиторне навчання. Ключовим чинником успіху стало не лише технічне розгортання платформи, а системне навчання викладачів і постійна методична підтримка.

Спільне створення освітнього контенту реалізується через вікі-сторінки, форуми, спільні доку-

менти Google, коментарі та чат-функції LMS [7, 96]. Практичний приклад – групове написання навчальних посібників, де кожен член кафедри редагує свої розділи, а науковець-методист відстежує зміни в режимі реального часу. Такий інструментарій скоротить час для підготовки матеріалів удвічі та підвищить їхню актуальність серед викладачів та науковців.

Для розробки інтерактивного контенту ефективними є такі цифрові інструменти, як: H5P (інтерактивні відео, тести, флеш-картки), Canva for Education (інфографіка, презентації), Genially (анімовані інтерактивні матеріали), Loom (записи відеопояснень з екрану). Ці інструменти дозволяють перетворити статичний текст підручника на динамічний навчальний досвід без потреби у програмуванні.

Питання критеріїв якості освітнього контенту та механізмів його постійного оновлення залишається дискусійним у науковій літературі [2, 5]. На основі аналізу практики пропонуємо такі критерії: актуальність (відповідність останнім змінам у галузі); доступність (відповідність рівню підготовки студентів та принципам доступності інформації); інтерактивність (наявність елементів активної участі); перевіреність (посилання на авторитетні джерела); мобільність (коректне відображення на всіх пристроях), правила академічної доброчесності.

Третя педагогічна умова є найбільш деталізованою і охоплює широкий спектр аспектів: від організації доступу до контенту до формування нових професійних функцій спеціалістів [7, 97]. Організація вільного доступу до освітнього контенту передбачає знання викладачами та науковцями ролі та можливостей технологій в професійному житті, розуміння ризиків освітнього процесу онлайн, знання про цифрову ідентифікацію особистості, кібербезпеку та кібербулінг.

Особливої актуальності набуває питання захисту персональних даних через налаштовані права доступу до хмарних сховищ, проведення занять з кібергігієни, знання автентифікації доступу до Google drive-папок та розуміння небезпечності фішингових атак для збереження інформації.

Орієнтація змісту освітньої діяльності викладачів та науковців має бути спрямована на індивідуальні потреби здобувачів вищої освіти та передбачає вміння формулювати інформаційні потреби, створювати персональні інформаційні стратегії та отримувати доступ до ресурсів мережі [7, 95–96].

Урахування суспільних запитів виявляється у розвитку вмінь слухати, поважати думку опонента, конструктивно спілкуватися, використовувати сервіси цифрового освітнього середовища та підтримання зв'язку через інтернет-спільноти [7, 96].

Стимулювання командної співтворчості реалізується через участь у науково-практичних конференціях (в т.ч. онлайн-форматах), взаємодію з пи-

тань використання та створення онлайн-ресурсів [7, 96]. Прикладом цього може бути колективна практика, коли викладачі та науковці спільно розробляють нові навчальні модулі. Кожна команда впродовж 3-х годин створює прототип цифрового навчального матеріалу, після чого відбувається взаємне обговорення в середині команд.

Застосування інноваційних педагогічних технологій (проектна діяльність, перевернуте навчання, веб-квест) та форм навчання (ділові ігри, дискусія, мозковий штурм, “круглий стіл”, майстер-клас, веб-квест) спрямоване на розвиток комунікативних навичок, адаптації до змін, стресостійкості та емоційного інтелекту педагогів. Так, метод “перевернутого навчання” (flipped classroom) дозволяє викладачу записувати 10–15-хвилинне пояснення нової теми через Loom, яке студенти переглядають вдома, а аудиторний час використовується для практики та дискусій. В свою чергу метод “веб-квесту” як цифровий формат дослідницького навчання допомагає розв'язати завдання, ресурси якого знаходяться в інтернет-мережі.

Використання рефлексивних практик передбачає розвиток критичного ставлення до інформації, відповідального використання інтернет-ресурсів, уміння визначати авторство контенту та рефлексію власної ІКТ-компетентності [7, 97].

Новими для українських викладачів та науковців є цифрові інструменти для рефлексії, а саме: Padlet (спільна “стіна” для фіксації спостережень після занять), Flipgrid (відеорефлексії студентів та викладачів), Google Forms (автоматизовані опитування самооцінки), цифрові щоденники у Notion. Викладачі та науковці можуть вести щоденники цифрової самоосвіти: які нові цифрові інструменти спробували, які труднощі зустріли і як їх подолали. Це формує звичку рефлексії та прискорює обмін досвідом між колегами. Використання інтерактивних форм освітньої взаємодії ґрунтується на розумінні можливостей комп'ютерних мереж для ділового спілкування, вмінні використовувати цифрове середовище для колективного обговорення питань, розвитку навичок групового планування та відстеження результатів через інтернет-сервіси [7, 97].

Приклад: працівники кафедри використовують центр командної роботи Microsoft Teams не лише для відеозустрічей, а й як повноцінний комунікаційний хаб: канали для кожної навчальної дисципліни, загальний канал новин кафедри, bot-нагадування про дедлайни, інтегровані опитування. Такий підхід сприяв скороченню кількості зайвих електронних листів та прискорив вирішення організаційних питань.

Підготовка викладачів та науковців до виконання нових професійних функцій (комунікатора, тьютора, модератора, фасилітатора, освітнього менеджера тощо) передбачає здатність активно органі-

зовувати освітній процес, реалізуючи відповідні інформаційно-комунікативні компетентності засобами певних цифрових інструментів [8, 102]. Разом з цим розвиток ІКТ-компетентності педагогічних працівників та науковців супроводжується низкою суттєвих перешкод об'єктивного та суб'єктивного характеру.

До об'єктивних чинників належать: недостатній рівень матеріально-технічного забезпечення закладів; відсутність стабільного доступу до високошвидкісного інтернету (особливо гостро в умовах воєнного стану та систематичних відключень електроенергії); брак якісного україномовного освітнього контенту; потреба у оновленні нормативно-правової бази з інноваційної цифрової освіти.

В умовах воєнного стану виклики соціуму набувають додаткової гостроти: руйнування освітньої інфраструктури, вимушене переміщення викладачів та науковців, їхнє психоемоційне виснаження суттєво ускладнюють процес цілеспрямованого розвитку компетентності. Водночас саме ці обставини прискорили перехід до асинхронного навчання, використання офлайн-версій платформ (Moodle може функціонувати на локальному сервері) та мобільних рішень, що не потребують постійного з'єднання з інтернетом.

Серед суб'єктивних перешкод: психологічний спротив частини освітян щодо впровадження цифрових технологій; недостатня мотивація до підвищення рівня цифрової грамотності; відсутність систематичної методичної підтримки; значне навчальне навантаження, що обмежує можливості для цифрової самоосвіти. Типовий прояв суб'єктивної перешкоди – “технострес”: стан тривоги та перевантаження від необхідності освоювати нові технології паралельно з виконанням основних фахових обов'язків.

Визначені педагогічні умови відображають системний підхід до розвитку ІКТ-компетентності викладачів та науковців. Перша умова, зосереджена на когнітивних навичках, узгоджується з результатами досліджень щодо необхідності формування навичок XXI ст. Дискусійним при цьому залишається питання про оптимальне співвідношення між розвитком традиційних професійних компетентностей та новітніх цифрових навичок, враховуючи обмежені часові та організаційні ресурси [2, 4].

Друга умова підкреслює важливість не лише технічного оснащення, а й якісного наповнення цифрового середовища – що кореспондує з дослідженнями В. Бикова, Ю. Жука, В. Олійника щодо формування інформаційних освітніх середовищ. Проте залишається недостатньо розкритим питання механізмів постійного оновлення контенту відповідно до динаміки розвитку цифрових технологій викладачами та науковцями [3, 27].

Третя умова є комплексною і практично-орієнтованою. Її реалізація потребує значних часових та організаційних ресурсів: необхідність для викладачів та науковців адаптуватися до дистанційного та змішаного форматів роботи прискорила практичне освоєння цифрових інструментів – тобто об'єктивні труднощі стали каталізатором змін. Стимулом активізації ІКТ-компетентності освітян стають упроваджені метод “review” (взаємне рецензування, навчання) між колегами, аналіз реальних цифрових артефактів (розроблені курси, матеріали, звіти), відстеження динаміки через LMS-аналітику. Такий підхід відповідає концепції “рефлексивного практика” та дозволяє зробити моніторинг інструментом розвитку та успіху [10, 56].

Проведене дослідження дозволяє сформулювати такі висновки: ІКТ-компетентність викладачів та науковців є комплексним професійним утворенням, що охоплює когнітивний, діяльнісний та безпековий виміри і не зводиться до суто технічних навичок володіння певними цифровими пристроями. Визначені педагогічні умови є взаємообумовленими і реалізуються через конкретні цифрові інструменти, застосунки для створення інтерактивного контенту, інструменти моніторингу.

По-третє, суттєвими перешкодами удосконалення ІКТ-компетентності викладачів та науковців є не лише технічні та ресурсні обмеження, а й суб'єктивні чинники – технострес, психологічний спротив, відсутність стимулів та мотивації до цифрової самоосвіти. Подолання окреслених перешкод потребує поетапного впровадження, системи (teaching) та мікронавчання. Разом з цим умови воєнного стану, попри додаткові труднощі, прискорили практичне освоєння дистанційних та гібридних форматів, що є потужним каталізатором розвитку ІКТ-компетентності викладачів та науковців, їхнє прагнення до постійного розвитку в цифровому середовищі та навички критичної рефлексії щодо власних технологічних можливостей, обумовлені вимогами соціуму.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці методики розвитку цифрових умінь викладачів та науковців, що враховуватиме специфіку конкретних галузей підготовки, опрацюванні об'єктивного моніторингу інформаційно-комунікативної компетентності освітян.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрагогічні проблеми у підготовці викладачів для системи післядипломної освіти / Пехота О.М., Пуцов В.І., Набока Л.Я., Старєва А.М. Чернівці: Видавничий дім “Букрек”, 2006. 96 с.
2. Баловсяк Н.В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 334 с.

3. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2009. 684 с.

4. Биков В., Спірін О., Білошицький А., Кучанський О. та ін. Відкриті цифрові системи в оцінюванні результатів науково-педагогічних досліджень. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Т.75, № 1. С. 294–315.

5. Гриценко А.П., Ухналь О.М. Педагогічні умови формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. Сер. 5. 2022. Вип. 85. С. 74–79.

6. Кухаренко В., Бондаренко В. Екстрене дистанційне навчання в Україні: монографія / за ред. В.М. Кухаренка. Харків: Міська друкарня, 2020.409 с.

7. Овчарук О.В. Розвиток цифрової компетентності педагога: міжнародний досвід. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Том 76. № 2. С. 43–58.

8. Тепла О., Дубровіна І., Силенко Ю. Цифрова компетентність педагога в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти у світлі сучасних викликів. *Вісник Глухівського НПУ ім. О. Довженка*. Сер.: Педагогічні науки. 2023. Вип. 3 (53). С. 100–106.

9. DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes, Publications Office of the European Union, 2022. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>

10. Schön, D.A. (1992). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (1st ed.). Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315237473>

REFERENCE

1. Piekhota, O.M., Putsov, V.I., Naboka, L.Ya., & Stariyeva, A.M. (2006). Andrahohichni problemy u pidhotovtsi vykladachiv dlia systemy pislidiplomnoi osvity [Andragogical problems in teacher training for the postgraduate education system]. *Chernivtsi*, 96 p. [in Ukrainian].

2. Balovsiak, N.V. (2006). Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti maibutnoho ekonomista v protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of information competence of a future economist in the process of professional training]. *Candidate's thesis*. Kyiv, 334 p. [in Ukrainian].

3. Bykov, V.Yu. (2009). *Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity* [Models of organizational systems of open education]. Kyiv, 684 p. [in Ukrainian].

4. Bykov, V., Spirin, O., Biloshchytskyi, A., Kuchanskyi, O. et al. (2020). Vidkryti tsyfrovi systemy v otsiniuvanni rezultativ naukovo-pedahohichnykh doslidzhen [Open digital systems in the evaluation of scientific and pedagogical research results]. *Information Technologies and Learning*, Vol. 75, No. 1, pp. 294–315. [in Ukrainian].

5. Hrytsenko, A.P. & Ukhna, O.M. (2022). Pedahohichni umovy formuvannia informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv [Pedagogical conditions for the formation of ICT competence of future teachers]. *Scientific Journal of the M.P. Drachomanov National Pedagogical*. Ser. 5, Vol. 85, pp. 74–79. [in Ukrainian].

6. Kukharenyko, V. & Bondarenko, V. (2020). Ekstrene dystantsiine navchannia v Ukraini [Emergency distance learning in Ukraine]. Kharkiv, 409 p. [in Ukrainian].

7. Ovcharuk, O.V. (2020). Rozvytok tsyfrovoi kompetentnosti pedahoha: mizhnarodnyi dosvid [Development of digital competence of a teacher: international experience]. *Information Technologies and Learning Tools*, Vol. 76, No. 2, pp. 43–58. [in Ukrainian].

8. Tepla, O., Dubrovina, I. & Sylenko, Yu. (2023). Tsyfrova kompetentnist pedahoha v informatsiino-osvitnomu seredovyshchi zakladu vyshchoi osvity u svitli suchasnykh vyklykiv [Digital competence of a teacher in the information and educational environment of higher education institutions in the light of modern challenges]. *Bulletin of the Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, Vol. 3 (53), pp. 100–106. [in Ukrainian].

9. Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. With new examples of knowledge, skills and attitudes. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available at: <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376> [in English].

10. Schön, D.A. (1992). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (1st ed.). New York: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315237473> [in English].

Стаття надійшла до редакції: 25.02.2026

Прийнято до друку: 16.04.2026

Опубліковано: 04.05.2026



“Ціастья полягає в тому, щоб, відкривши у собі справжню до чогось здібність, побудувати на ній своє життя”.

Тригорій Сковорода
український філософ, педагог

“Метафори й історії набагато сильніші (на жаль) за ідеї. Ідеї з’являються й зникають, історії – залишаються”.

Насім Палєб
лівансько-американський літератор, науковець

“Траця звільняє нас від трьох великих лих: нудьги, пороку і нестатків”.

Вольтер
французький філософ



Світлана Воронова, кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри кіберпсихології та реабілітації

Державного університету інтелектуальних технологій і зв'язку

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2753-8049>

СОЦІАЛЬНА ІНЖЕНЕРІЯ В ОСВІТІ: ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ РОЗПІЗНАВАННЯ ТА ЗАПОБІГАННЯ СОЦІОІНЖЕНЕРНИМ АТАКАМ

У статті обґрунтовано систему формування у здобувачів вищої освіти компетентностей розпізнавання та запобігання соціоінженерним атакам в умовах цифрової трансформації освіти. Систему побудовано на поєднанні компетентнісного, системного, діяльнісного та ризик-орієнтованого підходів. Її реалізацію структуровано через навчальні теми, формування практичних навичок і блок інформаційної безпеки. Визначено результати підготовки: захист від атак, ефективна протидія маніпулятивному впливу, підвищення індивідуальної та інституційної кібербезпеки.

Ключові слова: кібербезпека; компетентності; освітнє середовище; соціальна інженерія; соціоінженерна атака.

Рис. 1. Літ. 13.

Svitlana Voronova, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the

Cyberpsychology and Rehabilitation Department,

State University of Intelligent Technologies and Telecommunications

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2753-8049>

SOCIAL ENGINEERING IN EDUCATION: FORMING COMPETENCIES TO RECOGNIZE AND PREVENT SOCIAL ENGINEERING ATTACKS

The article examines the problem of forming competencies in higher education students to recognize and prevent social engineering attacks in the context of the digital transformation of the educational environment. The relevance of the topic is due to the increase in the number of manipulative influences in cyberspace aimed at obtaining confidential information, violating information security, and psychological pressure on the individual. The purpose of the article is to theoretically substantiate the system of forming competencies in higher education students to recognize and prevent social engineering attacks within the framework of studying the discipline "Social Engineering". Conceptually, the system is built on the principle of combining competency-based, systemic, activity-based, and risk-based approaches to organizing the educational process and represents the relationship between content, procedural, and outcome components of training. The system is implemented through four content blocks: educational topics, practical skills, information security, and learning outcomes. The first block, "Educational topics," reflects the theoretical and methodological basis for the formation of competencies. The second block, "Practical Skills," represents the operational and activity component of training. The formation of practical skills is reinforced by the third block "Information Security", the purpose of which is to form a legal, analytical, and technological basis for safe behavior, which ensures conscious recognition of threats and the implementation of effective protection mechanisms. The formation of competencies for recognizing and preventing social engineering attacks is represented by three interrelated results: protection against social engineering attacks, effective counteraction to manipulative influence, and increasing the level of individual and institutional cybersecurity.

The practical significance of the article lies in the possibility of using the proposed system in the development of educational programs, educational and methodological complexes, and training courses on social engineering.

Keywords: cybersecurity; competencies; educational environment; social engineering; social engineering attack.

Постановка проблеми. Трансформація вищої освіти в умовах глобального цифрового суспільства супроводжується не лише розширенням можливостей для навчання, а й виникненням нових безпекових викликів. Одним із найнебезпечніших серед них є соціальна інженерія, яка використовує методи маніпуляції психологією людини з метою отримання конфіденційних даних або доступу до закритих ресурсів. Для здобувачів вищої освіти, які є найбільш активною групою користувачів цифрових сервісів, ця загроза набуває особливої гостроти. Сучасний здобувач перебуває в епіцентрі інформаційних потоків, що робить його вразливим до таких атак, наприклад,

як фішинг, претекстинг, бейтинг. Проблема полягає в тому, що традиційна підготовка з інформаційної безпеки часто обмежується технічними аспектами, залишаючи поза увагою поведінковий та психологічний компоненти. Виникає нагальна потреба у зміщенні акцентів: від простого інформування про загрози до цілеспрямованого формування компетентностей розпізнавання та запобігання соціоінженерним атакам. Проте на сьогодні в педагогічній теорії та практиці спостерігаються суттєві прогалини: відсутність чіткого теоретичного підґрунтя для інтеграції знань із соціальної інженерії в освітній процес непрофільних та профільних спеціальностей; питання протидії маніпуляціям зазви-

чай розглядаються побіжно, без виділення їх в окрему дидактичну одиницю; освітній процес потребує структурованої педагогічної моделі, яка б об'єднувала когнітивний, діяльнісний та особистісний компоненти підготовки майбутнього фахівця.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблематика соціальної інженерії як інструменту маніпулятивного впливу активно досліджується у працях закордонних фахівців із кібербезпеки та прикладної психології. Значний внесок у популяризацію розуміння людського фактора в інформаційній безпеці здійснив К. Mitnick, який у своїх працях обґрунтовує вирішальну роль психологічної складової у структурі кіберзагроз [13]. Практико-орієнтований підхід до дослідження соціальної інженерії представлено у роботах С. Hadnagy, де соціальна інженерія розглядається як міждисциплінарна галузь на перетині психології, комунікації та інформаційної безпеки. Автор систематизує техніки впливу та пропонує моделі навчання протидії соціоінженерним атакам [11]. Психологічні механізми соціального впливу глибоко досліджені R. Cialdini, який визначає базові принципи переконання (авторитет, взаємність, дефіцит, соціальний доказ тощо), що активно використовуються в соціоінженерних сценаріях [10]. У сфері стандартизації управління інформаційною безпекою важливу роль відіграють документи International Organization for Standardization, зокрема стандарт ISO/IEC 27001, що акцентує на підвищенні обізнаності персоналу як складовій системи менеджменту інформаційної безпеки [12].

В українському науковому просторі проблеми кібербезпеки та інформаційної культури досліджуються переважно з технічної або правової позиції (Є. Іосіфов, Н. Казеян, Д. Курбанмурадов, О. Куценко, О. Лоза, Л. Половенко, С. Мерінова, В. Соколов, В. Яковенко). В. Кононович та співавтори підкреслюють, що в епоху інтелектуальних технологій найважливішим “софтом” залишається людський розум, а найефективнішим методом захисту – його освіченість та критичне сприйняття дійсності [7]. Т. Ткач досліджує соціотехнічні аспекти проєктування освітніх середовищ, де навички розпізнавання маніпуляцій стають базовою компетенцією сучасної особистості [8]. О. Цуркан, Р. Герасимов, О. Крук аналізують методи протидії використанню соціальної інженерії; розглядають методи підвищення обізнаності працівників, клієнтів; акцентують на навчанні стосовно вірогідних сценаріїв атак соціальної інженерії [9]. Таким чином, аналіз наукових публікацій свідчить про наявність вагомій теоретичної бази щодо природи соціальної інженерії, однак проблема цілісного формування компетентностей розпізнавання та запобігання соціоінженерним атакам у системі вищої освіти залишається недостатньо розробленою.

Мета статті – теоретично обґрунтувати систему формування компетентностей розпізнавання та запобігання соціоінженерним атакам у здобувачів вищої освіти в межах вивчення дисципліни “Соціальна інженерія”.

Виклад основного матеріалу. Формування компетентностей розпізнавання та запобігання соціоінженерним атакам у здобувачів вищої освіти є багаторівневим педагогічним процесом. Його специфіка полягає в тому, що об'єктом захисту виступає не лише інформаційна система, а й психологічна цілісність особистості, її здатність до критичного сприйняття маніпулятивних стимулів. Освітній процес базується на поєднанні теоретичних знань із когнітивної психології, кібербезпеки та практичних вправ/тренінгів із виявлення деструктивного впливу. Компетентність у цьому контексті ми розглядаємо як інтегровану характеристику особистості, що включає три ключові вектори: когнітивний (знання видів соціоінженерних атак (фішинг, вішинг, претекстинг тощо) та розуміння механізмів їхнього впливу); поведінковий (володіння алгоритмами перевірки джерел інформації та навичками безпечної комунікації в цифровому середовищі); ціннісний (відповідальне ставлення до власних цифрових даних та розуміння наслідків соціоінженерних атак для суспільства)

Запропонована система відображає цілісний процес формування у здобувачів вищої освіти компетентностей розпізнавання та запобігання соціоінженерним атакам у межах дисципліни “Соціальна інженерія” (рис. 1).

Концептуально система побудована за принципом поєднання компетентнісного, системного, діяльнісного та ризик-орієнтованого підходів до організації освітнього процесу і репрезентує взаємозв'язок змістових, процесуальних і результативних компонентів підготовки. Компетентнісний підхід визначає результат навчання як інтегровану характеристику особистості, що поєднує знання, уміння, навички, цінності та готовність до практичної діяльності. У контексті соціальної інженерії це означає не лише обізнаність щодо типів атак, а й здатність критично оцінювати інформаційні впливи, протидіяти маніпулятивним стратегіям та приймати відповідальні рішення в умовах цифрових ризиків. Системний підхід дозволяє розглядати процес формування компетентностей як взаємодію змістових, процесуальних і результативних компонентів, що перебувають у логічній та функціональній єдності. Діяльнісний підхід акцентує на практичному засвоєнні моделей поведінки через тренінги, симуляції, аналіз кейсів тощо. Ризик-орієнтований підхід передбачає формування навичок оцінювання й управління інформаційними загрозами відповідно до міжнародних стандартів інформаційної безпеки.

СОЦІАЛЬНА ІНЖЕНЕРІЯ В ОСВІТІ: ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ РОЗПІЗНАВАННЯ ТА ЗАПОБІГАННЯ СОЦІОІНЖЕНЕРНИМ АТАКАМ

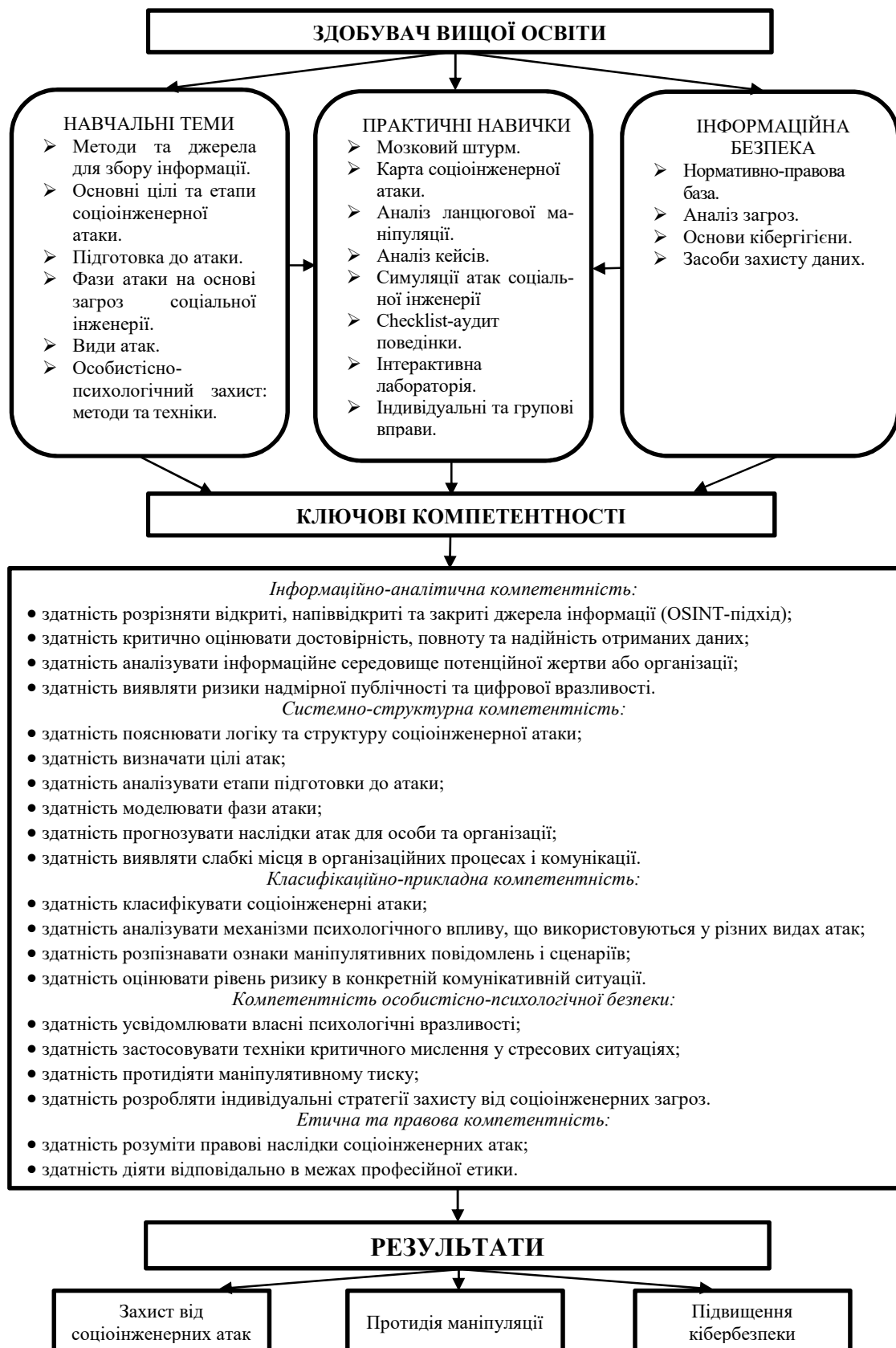


Рис. 1. Система формування у здобувачів вищої освіти компетентностей розпізнавання та запобігання соціоінженерним атакам

Центральне місце займає суб'єкт освітнього процесу – здобувач вищої освіти, що підкреслює студентоцентризований характер навчання. Далі маємо три взаємопов'язані структурні блоки: навчальні теми, практичні навички та інформаційна безпека.

Перший блок “Навчальні теми” відображає теоретико-методологічну основу формування компетентностей. Зміст цього блоку забезпечує формування когнітивного компонента компетентності, що включає знання про методи та джерела для збору інформації; основні цілі та етапи соціоінженерної атаки; підготовку до атаки; фази атаки на основі загроз соціальної інженерії; види атак; методи та техніки особистісно-психологічного захисту.

Другий блок “Практичні навички” репрезентує діяльнісний компонент підготовки. Його мета – сформувати прикладні вміння і поведінкові алгоритми розпізнавання маніпуляцій, оцінки ризиків та безпечного реагування в умовах реальної або змодельованої загрози. Він реалізується через мозкові штурми, створення карти соціоінженерної атаки, аналіз ланцюгових маніпуляцій та кейсів, симуляції атак, Checklist-аудит поведінки, інтерактивні лабораторії, індивідуальні та групові вправи. Мозкові штурми сприяють розвитку навичок виявлення потенційних загроз, генерації ознак соціоінженерних атак, формуванню критичного мислення. Результат – здобувачі здатні швидко ідентифікувати ризикові ситуації та пропонувати варіанти захисту. Створення карти соціоінженерної атаки (візуалізація структури атаки: ціль – канал – техніка – тригери – наслідки) формує у здобувачів системне бачення механізму атаки, розуміння етапності та логіки маніпуляції, допомагає виявити “точки втручання”. Результат – здатність деконструювати атаку та прогнозувати її розвиток. Аналіз ланцюгових маніпуляцій допомагає визначити послідовність психологічних впливів, розпізнати ескалацію довіри та поступок, усвідомити механізми втягнення. Результат – здатність перервати маніпуляцію на ранніх етапах. Аналіз кейсів (реальні або змодельовані ситуації) забезпечує перенесення теоретичних знань у практичний контекст, розвиває аналітичні та оціночні вміння, формує алгоритм безпечного реагування. Результат – здатність аргументовано оцінювати ризики та приймати рішення. Симуляції соціоінженерних атак (рольові ігри, сценарії фішингу, вішингу, претекстингу тощо) забезпечує відпрацювання моделей поведінки у стресовій ситуації, формування автоматизованих реакцій безпеки, розвиток емоційної стійкості. Результат – готовність діяти безпечно в умовах реального тиску. Checklist-аудит поведінки (індивідуальний або командний самоаналіз) сприяє формуванню навичок самоконтролю, виявленню поведінкових вразливостей, закріплює стандарти інфор-

маційної гігієни. Результат – розвиток метакогнітивної компетентності та відповідальної поведінки. Інтерактивні лабораторії (цифрові інструменти, тестування, моделювання кіберсередовища) допомагають інтеграції технічних і психологічних аспектів безпеки, відпрацюванню навичок розпізнавання фішингових повідомлень, фейкових сайтів, розвивають цифрову грамотність. Результат – комплексна безпекова компетентність. Індивідуальні та групові вправи сприяють формуванню особистої відповідальності, розвитку командної взаємодії, тренуванню аргументації та безпечної комунікації. Результат – здатність застосовувати навички як автономно, так і в колективному середовищі. Отже, зазначений блок забезпечує перехід від знання “що таке соціоінженерна атака” до вміння “як розпізнати і як діяти”.

Формування практичних навичок підсилюється третім блоком “Інформаційна безпека”, мета якого сформувати правову, аналітичну та технологічну основу безпечної поведінки, що забезпечує усвідомлене розпізнавання загроз і впровадження ефективних механізмів захисту. Зазначений блок складається з опанування нормативно-правової бази, аналізу загроз, вивчення основ кібергігієни та визначення засобів захисту даних.

Опанування нормативно-правової бази починається з Конституції України як базового правового рівня, на якому ґрунтується все подальше законодавство про інформацію і дані. Документ гарантує право на приватність та захист персональних даних як невіддільну складову прав і свобод людини [2]. Закон України “Про захист персональних даних” регулює порядок обробки, використання і захисту персональних даних в Україні. Його положення встановлюють обов'язки контролерів даних і права суб'єктів даних (право на доступ до своїх даних, право на виправлення, обмеження обробки) та акцентують, що обробка даних без згоди особи заборонена, окрім випадків, прямо передбачених законом (національна безпека, правосуддя тощо) [6]. Закон України “Про електронні комунікації” визначає правові та організаційні основи діяльності у сфері електронних комунікацій, мереж і послуг, права й обов'язки учасників цього ринку та механізм державного регулювання [4]. Хоч він не є спеціальним актом про кібербезпеку чи захист інформації, його норми мають прямий вплив на інформаційну безпеку в мережах зв'язку. Закон забезпечує конфіденційність електронних комунікацій, встановлює обов'язок оператора застосовувати необхідні технічні та організаційні заходи захисту мереж та інформації, що передається чи зберігається в мережах електронних комунікацій. Зазначений Закон працює разом із Законом “Про захист інформації в інформаційно-комунікаційних системах”, який встановлює вимоги до технічного

та організаційного захисту інформації в ІТ-середовищах [5]. Кримінальний кодекс України містить статті, що передбачають кримінальну відповідальність за несанкціонований доступ до інформації, витік даних, кіберзлочинність, що прямо стосується порушень інформаційної безпеки [3]. Кодекс України про адміністративні правопорушення передбачає адміністративну відповідальність за порушення правил обробки або захисту персональних даних (наприклад, за неправомірне використання чи розголошення) [1]. Таким чином, вивчення нормативно-правової бази з інформаційної безпеки забезпечує наступні компетентнісні результати: розуміння правових наслідків соціоінженерних атак, здатність діяти відповідно до норм і регламентів, формування культури відповідальності.

Аналіз загроз спрямований на формування в здобувачів освіти здатності системно оцінювати ризики соціоінженерних атак та приймати обґрунтовані рішення щодо їх мінімізації. Він включає такі складові як вразливості людини та організації, оцінка ймовірності та наслідків, моделювання сценаріїв ризиків. Вразливості людини та організації розглядаються через людський фактор як ключову ланку ризику (довірливість, неухважність, низький рівень цифрової грамотності, емоційна вразливість, схильність до маніпуляцій); психологічні механізми впливу, що використовуються у соціоінженерних атаках; організаційні вразливості (відсутність політик безпеки, слабкий контроль доступу, неналежає резервне копіювання, недостатній рівень навчання персоналу); технічні слабкі місця інфраструктури (незахищені мережі, застаріле програмне забезпечення, відсутність оновлень). Здобувачі освіти навчаються ідентифікувати типові “точки входу” загроз як на рівні особистості, так і на рівні установи. Оцінка ймовірності та наслідків здійснюється через визначення ймовірності реалізації загрози (частота атак, привабливість об’єкта, рівень захищеності); аналіз масштабу потенційних наслідків (фінансові втрати, репутаційні ризики, юридична відповідальність, витік персональних даних); використання якісних і кількісних підходів до оцінювання ризиків (матриця ризиків, шкала впливу, ранжування загроз). Здобувачі освіти вчать співвідносити ризик із ресурсами захисту та визначати пріоритетність реагування. Моделювання сценаріїв ризику реалізується через побудову типових сценаріїв розвитку атаки (наприклад, фішинг → компрометація облікового запису → витік даних); аналіз ланцюга подій від виникнення загрози до її наслідків; визначення критичних точок, де можливе переривання сценарію; розроблення превентивних та реактивних заходів. Моделювання допомагає здобувачам не лише теоретично розуміти природу загроз, а й практично прогнозувати їх перебіг та планувати ефективні механізми запобігання. Таким

чином, аналіз загроз соціоінженерних атак забезпечує такі компетентнісні результати як здатність ідентифікувати потенційні загрози, прогнозувати наслідки порушень безпеки, приймати рішення в умовах невизначеності, навички ризик-орієнтованого мислення.

Основи кібергігієни спрямовані на формування у здобувачів освіти стійких навичок безпечної поведінки в цифровому середовищі. Йдеться не лише про технічні знання, а й про щоденні практики, які мінімізують ризики соціоінженерних атак. Процеси кібергігієни включають безпечну роботу з паролями, багатофакторну автентифікацію, обережність щодо підозрілих повідомлень, управління цифровим слідом, безпечне використання публічних мереж. У межах безпечної роботи з паролями здобувачі опановують принципи створення складних і унікальних паролів (довжина, поєднання символів, відсутність особистих даних), недопустимості повторного використання одного пароля для різних сервісів, застосування менеджерів паролів, регулярного оновлення облікових даних, небезпечного зберігання паролів у відкритому вигляді або передачі їх третім особам. Формується розуміння, що пароль – це перша лінія захисту цифрової ідентичності. У межах багатофакторної автентифікації здобувачі вивчають принципи багатофакторної автентифікації (MFA) як поєднання щонайменше двох із трьох факторів: знання (пароль), володіння (смартфон, токен), біометрія (відбиток пальця, розпізнавання обличчя). Також розглядаються переваги MFA у запобіганні несанкціонованому доступу навіть у разі компрометації пароля, а також практичні аспекти налаштування таких механізмів у популярних цифрових сервісах. У межах обережності щодо підозрілих повідомлень відбувається розвиток навичок розпізнавання ознак фішингу (помилки в адресі відправника, терміновість, емоційний тиск, вкладення чи посилання невідомого походження), перевірки правдивості джерел інформації, безпечного відкриття файлів і переходу за посиланнями, повідомлення відповідальних осіб або служб про підозрілі інциденти. Акцент робиться на критичному мисленні та психологічній стійкості до маніпулятивних впливів. У межах управління цифровим слідом здобувачі усвідомлюють, що будь-яка активність у мережі формує цифровий профіль. Розглядаються налаштування конфіденційності в соціальних мережах, контроль доступу до персональної інформації, обмеження публікації чутливих даних, видалення застарілих або небажаних матеріалів, репутаційні ризики цифрової присутності. Формується відповідальне ставлення до власного онлайн-іміджу. У межах безпечного використання публічних мереж здобувачі опановують правила: уникнення передачі конфіденційної інформації через відкриті Wi-Fi мережі, використання захи-

шених з'єднань (HTTPS, VPN), вимкнення автоматичного підключення до мереж, перевірка справжності точки доступу, вихід з облікових записів після завершення роботи. Наголошується на тому, що публічні мережі є зоною підвищеного ризику, яка потребує особливої обережності. Таким чином, розуміння основ кібергігієни забезпечує наступні компетентнісні результати: формування щоденних безпечних звичок, зменшення поведінкових вразливостей, підвищення особистої цифрової стійкості.

Вивчення засобів захисту даних спрямоване на формування у здобувачів освіти розуміння технічних і організаційних механізмів забезпечення інформаційної безпеки. Засоби захисту включають: антивірусні рішення та фаєрволи, шифрування, резервне копіювання, системи контролю доступу, захист корпоративних інформаційних систем. Під час вивчення антивірусних рішень та фаєрволів розглядаються принципи роботи антивірусного програмного забезпечення, оновлення антивірусних баз, роль фаєрволів (міжмережєвих екранів) у контролі вхідного та вихідного мережевого трафіку, налаштування правил доступу до мережевих ресурсів, інтеграція програмних і апаратних засобів захисту в єдину систему безпеки. Здобувачі усвідомлюють, що ці інструменти є першою технічною лінією оборони від шкідливого програмного забезпечення та несанкціонованих підключень. Тема шифрування формує у здобувачів розуміння, що навіть у разі перехоплення даних їх зміст залишається недоступним без ключа дешифрування. У процесі вивчення питань резервного копіювання здобувачі сприймають резервування як ключовий елемент забезпечення безперервності діяльності. Вивчаючи системи контролю доступу здобувачі вчаться визначати, хто, до яких ресурсів і на яких умовах має право доступу, а також як запобігати його зловживанню. Захист корпоративних інформаційних систем допомагає здобувачам зрозуміти, що такий захист є багаторівневим процесом, який поєднує технічні рішення, організаційні процедури та людський фактор. Таким чином, розуміння теми засобів захисту даних забезпечує наступні компетентнісні результати: розуміння технічних механізмів захисту, здатність обирати адекватні інструменти інформаційної безпеки, розуміння принципів побудови комплексної системи захисту даних в особистому й професійному середовищі.

Формування компетентностей розпізнавання та запобігання соціоінженерним атакам представлені трьома взаємопов'язаними результатами: захист від соціоінженерних атак, ефективна протидія маніпулятивному впливу, підвищення рівня індивідуальної та інституційної кібербезпеки. Захист проявляється як здатність здобувача освіти своєчасно розпізнати ознаки атаки, припинити взаємодію та

мінімізувати можливі наслідки. Ефективна протидія маніпулятивному впливу характеризується не лише технічним захистом, а й психологічною стійкістю здобувачів. Вона забезпечує автономність прийняття рішень і знижує ризик імпульсивної поведінки під впливом зовнішнього тиску. Індивідуальна компетентність трансформується в елемент колективної безпеки де кожен учасник освітнього процесу стає складовою системи протидії загрозам. Таким чином, підвищується рівень довіри, зменшується кількість інцидентів і мінімізуються репутаційні та фінансові втрати.

Висновки. Сучасна освіта має стати простором позитивної соціальної інженерії, спрямованої на розвиток усвідомленої поведінки, аналітичного мислення та цифрової етики. Формування компетентностей розпізнавання соціоінженерних атак потребує інтеграції знань із психології, кібергігієни та педагогіки. Запропонована система є цілісною педагогічною системою формування у здобувачів вищої освіти компетентностей розпізнавання та запобігання соціоінженерним атакам. У сучасному цифровому середовищі ці компетентності стають невіддільною складовою професійної підготовки, елементом громадянської відповідальності та умовою стабільного функціонування освітніх і соціальних інституцій. Система має ієрархічну побудову з вертикальною спрямованістю (від змісту до результату) та горизонтальними міжблоковими зв'язками, що відображають інтеграцію навчального матеріалу, практичного досвіду та безпекових стандартів. Її використання в освітньому процесі забезпечує системність, послідовність і результативність формування компетентностей у сфері протидії соціоінженерним атакам. Загалом запропонована система може бути використана як методологічна основа для розроблення робочих програм дисципліни, критеріїв оцінювання результатів навчання та інструментів моніторингу сформованості відповідних компетентностей у здобувачів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кодекс України про адміністративні правопорушення від 07.12.1984 № 8073-X (редакція від 17.06.2025 № 4496-IX). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/80731-10#Text> (дата звернення: 12.02.2026).
2. Конституція України : офіц. текст. Київ : КМ, 2013. 96 с.
3. Кримінальний кодекс України від 05.04.2001 № 2341-III (редакція від 17.07.2025 № 4499-IX). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14#Text> (дата звернення: 12.02.2026).
4. Про електронні комунікації: Закон України від 16.12.2020 № 1089-IX (редакція від 15.04.2025 № 4345-IX). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1089-20#Text> (дата звернення: 12.02.2026).
5. Про захист інформації в інформаційно-комунікаційних системах: Закон України від 05.07.1994 № 80/94-

ВР (редакція від 27.03.2025 № 4336-IX). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/80/94-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 12.02.2026).

6. Про захист персональних даних: Закон України від 01.06.2010 № 2297-VI (редакція від 12.02.2025 № 4240-IX). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2297-17#Text> (дата звернення: 12.02.2026).

7. Соціальна інженерія та кіберпсихологія: монографія / авт. кол. : В.Г. Кононович, С.В. Стайкуца, М.М. Тодорова, С.В. Воронова, О.М. Рябуха. Одеса : ДУІТЗ, 2025. 388 с.

8. Ткач Т.В. Системний аналіз та соціальна інженерія як методи проектування освітнього простору. *Збірник наукових праць Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна "Проблеми економіки транспорту"*. 2013. № 5. С. 30–36.

9. Цуркан О.В., Герасимов Р.П., Крук О.М. Методи протидії використанню соціальної інженерії. *Information Technology and Security*. 2019. Vol. 7. Iss. 2 (13). С. 161–170. DOI 10.20535/2411-1031.2019.7.2.190563.

10. Cialdini R. B. Influence: The Psychology of Persuasion. New York : Harper Business, 2006. 320 p.

11. Hadnagy C. Social Engineering: The Science of Human Hacking. Indianapolis : Wiley Publishing, 2011. 416 p.

12. ISO/IEC 27001:2022 Information security, cybersecurity and privacy protection – Information security management systems – Requirements. Geneva : International Organization for Standardization, 2022. 34 p.

13. Mitnick K.D., Simon W.L. The Art of Deception: Controlling the Human Element of Security. New York : Wiley, 2002. 352 p.

REFERENCES

1. Kodeks Ukrainy pro administratyvni pravoporushennia vid 07.12.1984 № 8073-X (redaktsiia vid 17.06.2025 № 4496-IX) [Code of Ukraine on Administrative Offenses dated 07.12.1984 No. 8073-X (edition dated 17.06.2025 No. 4496-IX)] Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/80731-10#Text> (Accessed 12 Feb. 2026). [in Ukrainian].

2. Konstytutsiia Ukrainy : ofits. tekst [Constitution of Ukraine: official text]. Kyiv, 2013. 96 p. [in Ukrainian].

3. Kryminalnyi kodeks Ukrainy vid 05.04.2001 № 2341-III (redaktsiia vid 17.07.2025 № 4499-IX) [Criminal Code of Ukraine dated 05.04.2001 No. 2341-III (edition dated 17.07.2025 No. 4499-IX)]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14#Text> (Accessed 12 Feb. 2026). [in Ukrainian].

4. Pro elektronni komunikatsii: Zakon Ukrainy vid 16.12.2020 № 1089-IX (redaktsiia vid 15.04.2025 № 4345-

IX) [On electronic communications: Law of Ukraine dated 16.12.2020 No. 1089-IX (edition dated 15.04.2025 No. 4345-IX)]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1089-20#Text> (Accessed 12 Feb. 2026). [in Ukrainian].

5. Pro zakhyst informatsii v informatsiino-komunikatsiinykh systemakh: Zakon Ukrainy vid 05.07.1994 № 80/94-VR (redaktsiia vid 27.03.2025 № 4336-IX) [On the protection of information in information and communication systems: Law of Ukraine dated 05.07.1994 No. 80/94-VR (edition dated 27.03.2025 No. 4336-IX)]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/80/94-%D0%B2%D1%80#Text> (Accessed 12 Feb. 2026). [in Ukrainian].

6. Pro zakhyst personalnykh danykh: Zakon Ukrainy vid 01.06.2010 № 2297-VI (redaktsiia vid 12.02.2025 № 4240-IX) [On the protection of personal data: Law of Ukraine dated 01.06.2010 No. 2297-VI (edition dated 12.02.2025 No. 4240-IX)]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2297-17#Text> (Accessed 12 Feb. 2026). [in Ukrainian].

7. Sotsialna inzheneriia ta kiberpshkholohiia : monohrafiia [Social Engineering and Cyberpsychology: monograph] / team of authors : V.H. Kononovych, S.V. Staiukutsa, M.M. Todorova, S.V. Voronova & O.M. Riabukha. Odessa, 2025. 388 p. [in Ukrainian].

8. Tkach T.V. (2013). Systemnyi analiz ta sotsialna inzheneriia yak metody proektuvannia osvithnoho prostoru [Systems analysis and social engineering as methods of designing educational space]. *Collection of scientific works of the Dnipropetrovsk National University of Railway Transport named after Academician V. Lazaryan "Problems of Transport Economics"*, No. 5, pp. 30–36. [in Ukrainian].

9. Tsurkan, O.V., Herasymov, R.P. & Kruk, O.M. (2019). Metody protydii vykorystanniu sotsialnoi inzhenerii. *Information Technology and Security*. Vol. 7. Iss. 2 (13). p. 161–170. DOI 10.20535/2411-1031.2019.7.2.190563. [in Ukrainian].

10. Cialdini, R.B. (2006). Influence: The Psychology of Persuasion. New York : Harper Business. 320 p. [in English].

11. Hadnagy, C. (2011). Social Engineering: The Science of Human Hacking. Indianapolis : Wiley Publishing. 416 p. [in English].

12. ISO/IEC 27001:2022 (2022). Information security, cybersecurity and privacy protection – Information security management systems – Requirements. Geneva : International Organization for Standardization. 34 p. [in English].

13. Mitnick, K.D. & Simon W.L. (2002). The Art of Deception: Controlling the Human Element of Security. New York, 352 p. [in English].

Стаття надійшла до редакції: 18.02.2026

Прийнято до друку: 16.04.2026

Опубліковано: 04.05.2026



"Найкраща помилка та, якої допускаються у навчанні".

*Тригорій Скворода
український філософ, педагог*

"Вміння вести розмову – це талант".

*Стендаль
французький письменник*



ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНФОГРАФІКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ОСВІТНІ РЕЗУЛЬТАТИ

УДК 378.147:7.05:[37.091.33-028.22:004]

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.356063>

Олена Колесова, кандидат філософських наук,
старший викладач кафедри професійної освіти та дизайну
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9740-5511>

Юлія Силенко, старший викладач кафедри мультимедійного дизайну
Київського національного університету технологій та дизайну
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5535-176X>

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНФОГРАФІКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ОСВІТНІ РЕЗУЛЬТАТИ

Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню дидактичного потенціалу інфографіки у професійній підготовці майбутніх дизайнерів, що уможливило узагальнення досвіду використання інфографік у межах освітніх компонентів у Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (Одеса, Україна) та Київського національного університету технологій та дизайну (Київ, Україна). Уточнено межі поняття "освітня інфографіка". Показано, що її дидактичний потенціал реалізується через взаємодію когнітивної, інформаційно-структуральної, комунікативної, діяльнісної та етичної функцій, а вплив на освітні результати пояснюється поєднанням когнітивних і комунікативних процесів за умови етично коректної роботи з даними. Обґрунтовано потребу прозорого оцінювання інфографіки як інтегрованого результату навчання та запропоновано систему критеріїв. Узагальнений авторський досвід уможливує можливість методично вибудувати роботу з інфографікою як послідовну траєкторію професійного зростання.

Ключові слова: професійна підготовка; зміст професійної підготовки; майбутні дизайнери; дизайн; дизайн-освіта; мультимедійний дизайн; інфографіка; освітня інфографіка; дидактичний потенціал; візуалізація; цифрові освітні ресурси.

Табл. 2. Літ. 19.

Olena Kolesova, Ph.D. (Philosophy), Senior Lecturer of the
Vocational Education and Design Department,
Kostyantyn Ushynskiy South Ukrainian National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9740-5511>

Yuliia Sylenko, Senior Lecturer of the Multimedia Design Department,
Kyiv National University of Technologies and Design
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5535-176X>

DIDACTIC POTENTIAL OF INFOGRAPHICS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE DESIGNERS AND ITS IMPACT ON LEARNING OUTCOMES

The article provides a theoretical substantiation of the didactic potential of infographics in the professional training of future designers, which makes it possible to generalize the experience of using infographics within curriculum components at the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynskiy (Odesa, Ukraine) and Kyiv National University of Technologies and Design (Kyiv, Ukraine). The study employs the following methods: theoretical analysis and synthesis; terminological and conceptual-structural analysis; generalization and systematization; comparative-logical analysis; typologization and classification. Results. The boundaries of the concept of educational infographics are clarified. It is shown that their didactic potential is realized through the interaction of cognitive, information-structuring, communicative, activity-based, and ethical functions, while their influence on learning outcomes is explained by the combination of cognitive and communicative processes, provided that data are handled in an ethically appropriate manner. The need for transparent assessment of infographics as an integrated learning outcome is substantiated, and a system of evaluation criteria is proposed. The synthesized authorial experience from the two institutions confirms that work with infographics can be methodically structured as a consistent trajectory of professional development. The scientific novelty of the article lies in an authorial refinement of the concept of educational infographics specifically for design education; in the systematization of its functions and mechanisms of influence on learning outcomes; and in the substantiation of a comprehensive system of criteria for assessing infographics as an educational product created by a future designer. These theoretical propositions are also linked to a description of authentic task formats and the logic of instructional support implemented at the two higher education institutions. The practical significance of the study lies in the possibility of using the proposed criteria as a basis for rubrics and checklists for formative and summative assessment, self-assessment, and peer assessment, as well as in reproducible tasks and support models suitable for integration into professionally oriented courses. Prospects for further research are associated with empirical verification of the effectiveness of the outlined mechanisms within specific curriculum components and with operationalizing the criteria into measurable indicators and levels.

Keywords: professional training; content of professional training; future designers; design; design education; multimedia design; infographics; educational infographics; didactic potential; visualization; digital educational resources.

Постановка проблеми дослідження. В умовах цифровізації та інформаційного перевантаження професійна підготовка майбутніх дизайнерів дедалі більше орієнтується на вміння швидко аналізувати дані, структурувати зміст і перетворювати його на зрозуміле візуальне повідомлення для різних аудиторій. Тобто на розвиток візуальної грамотності, візуальної аргументації та мультимодальної комунікації як складників освітніх результатів. Інфографіка у цьому контексті виступає дидактичним інструментом, який поєднує роботу з інформацією, композицією, типографікою, семантикою візуальних кодів і відповідальною інтерпретацією даних. Водночас у наукових публікаціях недостатньо систематизовано механізми її впливу на конкретні освітні результати саме у дизайн-освіті.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. S. Bhat, S. Alyahya (2024) здійснили огляд публікацій про використання інфографіки в освітніх контекстах, що дозволяє розглядати інфографіку як засіб подання матеріалу, організації освітньо-практичної діяльності та підтримки навчальних результатів [12, 1633–1649]. E. Jaleniauskienė, J. Kasperienė (2023) узагальнили спектр досліджень щодо інфографіки у вищій освіті, що є методологічно важливим для виокремлення типових освітніх цілей, форматів застосування й очікуваних ефектів у ЗВО [16, 191–206]. Ş. Elaldi, T. Çifçi (2021) на підставі метааналізу про ефективність інфографіки щодо академічних досягнень окреслили емпіричні підстави розглядати інфографіку як дидактичний інструмент, здатний підсилити результативність навчання [15, 92–118]. L. Traboco, H. Pandian, E. Nikiphorou, L. Gupta (2022) акцентували увагу на принципах створення інфографік як візуальних репрезентацій для освіти, комунікації та наукової взаємодії, що важливо для переходу від “використання готових візуалізацій” до формування в здобувачів умінь конструювання змісту у візуальній формі [19].

J. Dunlap, P. Lowenthal (2016) проаналізували уроки створення інфографіки на прикладах популярних зразків і тим самим підкреслили значущість композиції, структурування повідомлення та читабельності як чинників дидактичної якості [14, 42–59]. S. Nazeer Khan, A. Bilgin, D. Richards, P. Formosa (2024) розглянули навчання студентів етичним принципам, що лежать в основі інтерпретації інфографіки, актуалізуючи ризики маніпулятивної візуалізації та потребу формування відповідального читання даних [17, 69–94]. Z. Nkosinkulu (2024) висвітлили підходи до “візуалізації освіти” через інфографіку й освітні події, що розширює розуміння інфографіки як інструмента залучення та популяризації знань, а не тільки аудиторного матеріалу [18, 250–265].

С. Рябець, О. Щирбул (2025) розглянули інфографіку як засіб візуалізації в технологічній і професійній освіті, описавши її функції, дидактичні можливості та приклади практичних завдань, виконаних здобувачами із застосуванням цифрових сервісів [6, 335–339]. Аналіз цього підходу показує, що інфографіка може одночасно працювати на структурування змісту, мотивацію та розвиток візуальної грамотності. М. Клепар, К. Кузнецова, О. Нич (2021) узагальнили історію та робоче визначення інфографіки, окреслили труднощі використання в освіті та етапи створення якісної інфографіки, а також звернулися до аналізу інструментів і ресурсів [4, 31–36]. Відтак, на наш погляд, ці напрацювання є базовими для обґрунтування вимог до навчальних завдань зі створення інфографіки у ЗВО. К. Голубчак, У. Костюк (2019) розглянули інфографіку як інструмент візуальної комунікації в освітньому середовищі закладів вищої освіти [3, 296–299], що підтримує обґрунтування про її доцільність у контексті підготовки фахівців, для яких візуальна мова є професійним ресурсом. А. Цехмістрова, Н. Олефіренко (2020) висвітлили використання інфографіки в освітньому процесі [9, 117–122], що дозволяє підкріпити аргументи щодо місця інфографіки серед засобів активізації навчальної діяльності та візуалізації змісту. С. Борисова, П. Кійченко (2022) розглянули застосування інфографіки в освітньому процесі у площині сучасних тенденцій і технологій [1, 26–29], що є доречним для аналізу “цифрової візуальної культури” в освіті. Л. Яніцька, Н. Постернак, З. Скоробогатова, А. Матвієнко (2025) показали приклад використання інфографіки як інструмента оптимізації освітнього процесу на матеріалі медичної біохімії [11], що демонструє міждисциплінарність підходу та потенціал інфографіки для структурування складного освітнього контенту.

В. Carcamo, B. Pino (2025) дослідили розвиток мультимодальної грамотності здобувачів через використання інфографіки [13], що є концептуально важливим для обґрунтування очікуваних освітніх результатів у підготовці дизайнерів, зокрема в частині візуально-текстової інтеграції, аргументації та комунікації. У площині професійної підготовки дизайнерів Т. Штайнер, А. Лісогор, Ю. Силенко (2025) акцентували на формуванні креативного мислення та візуальної грамотності засобами мультимедійних технологій [10, 163–167]. Це створює контекст для включення інфографіки як практики, де поєднуються візуальна грамотність, композиційне мислення та робота з даними. С. Вітвицька, Н. Колесник (2026) розкрили роль комп’ютерної графіки в професійній підготовці дизайнерів і навели кількісно описані результати підсилення практичних умінь і мотивації [2, 1130–1142]. Це є важливим аргументом на користь системного включення цифрових візуальних практик у підготовку

дизайнерів та логічно підтримує необхідність розгляду інфографіки як однієї з таких практик.

Ю. Силенко (2025) у роботі про інфографіку як інструмент візуальної аргументації окреслила структурні й функціональні аспекти інфографіки та пов'язала їх із когнітивними ефектами [8, 491–497]. Це безпосередньо підсилює теоретичне обґрунтування дидактичного потенціалу інфографіки. Зокрема, авторкою у інших публікаціях (2025) аналізується спектр інноваційних інструментів III у професійній підготовці майбутніх дизайнерів, однією із яких виступає інфографіка [5, 57–67; 7, 691–700].

Узагальнення цих підходів показує, що сучасні дослідження найчастіше зосереджуються на трьох взаємопов'язаних площинах: по-перше, доказовості освітніх ефектів інфографіки як засобу підвищення навчальних досягнень і залученості; по-друге, вимогах до якості інфографіки та принципах її створення як освітнього результату; по-третє, формуванні візуальної і мультимодальної грамотності та етичної відповідальності під час роботи з даними. Водночас у межах саме професійної підготовки майбутніх дизайнерів потребує цілеспрямованого висвітлення питання, яким чином освітньо-практичні завдання зі створення інфографіки вбудовуються в дисципліни фахового циклу, які освітні результати вони підтримують і за якими критеріями доцільно оцінювати як процес, так і продукт такої діяльності.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати дидактичний потенціал інфографіки у професійній підготовці майбутніх дизайнерів, що уможливить узагальнити досвід використання інфографік у межах освітніх компонентів у Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (ПДПУ, Одеса, Україна) та Київського національного університету технологій та дизайну (КНУТД, Київ, Україна). **Цілями дослідження** є: 1) уточнити понятійно-категоріальну рамку використання інфографіки в професійній підготовці майбутніх дизайнерів і визначити межі поняття “освітня інфографіка” у контексті освітніх завдань; 2) систематизувати дидактичні функції та можливості інфографіки як освітнього інструменту у підготовці дизайнерів; 3) описати механізми впливу інфографіки на освітні результати; 4) обґрунтувати критерії якості інфографік у майбутніх дизайнерів і підходи до оцінювання; 5) узагальнити авторський досвід упровадження завдань зі створення інфографіки студентами в межах ОК, що читаються авторами. **Методологічними основами дослідження** визначено *компетентнісний підхід* (орієнтація на освітні результати та професійно релевантні вміння майбутнього дизайнера), *діяльнісний підхід* (розгляд інфографіки як освітнього завдання і як продукту діяльності), *студентоцентроване навчання* (урахування індивідуальних траек-

торій, автономії та рефлексії здобувачів освіти), *системний підхід* (інфографіка як елемент цілісної організації змісту, завдань і оцінювання в освітніх компонентах). **Методи дослідження:** *теоретичний аналіз і синтез* наукових та навчально-методичних джерел; *термінологічний і поняттєво-структурний аналіз* (для уточнення меж поняття “інфографіка”); *узагальнення та систематизація* (для виокремлення дидактичних функцій і можливостей інфографіки); *порівняльно-логічний аналіз* (для зіставлення підходів до використання інфографіки у професійній підготовці дизайнерів і підходів до оцінювання результатів); *типологізація та класифікація* (для групування форматів завдань і критеріїв якості студентських інфографік).

Виклад основного матеріалу. У сучасних освітніх контекстах інфографіку доцільно розглядати як візуальну репрезентацію інформації або даних, що поєднує графічні елементи й текст та забезпечує швидке сприйняття, структурування і пояснення складного змісту [12, 1633–1649; 19]. Для вищої освіти принциповим є те, що інфографіка виступає одночасно форматом подання матеріалу й формою освітнього продукту, який створюється здобувачами в межах завдань із чітко заданою метою, аудиторією та критеріями якості [16, 191–206]. У проєктувальному вимірі увага зміщується від “використання готових візуалізацій” до формування здатності конструювати зміст у візуальній формі, керувати композицією, ієрархією та читабельністю повідомлення як умовами дидактичної якості [14, 42–59]. Українські дослідження, узагальнюючи підходи до візуалізації освітнього контенту, підкреслюють синтетичну природу інфографіки як поєднання змістової організації, візуальних кодів і текстових пояснень, а також доцільність розгляду етапів створення інфографіки як методичної основи для навчальних завдань у ЗВО [3; 4].

У межах нашої статті поняття “освітня інфографіка” конкретизуємо як інфографіку, що створюється або добирається для розв'язання визначених освітніх завдань і прямо співвідноситься з очікуваними освітніми результатами. Це означає, що інфографіка має не тільки ілюструвати матеріал, а організувати навчальну діяльність і забезпечувати фіксацію досягнень через продукт або його обговорення. Відповідно, межі поняття “освітня інфографіка” у професійній підготовці майбутніх дизайнерів доцільно окреслювати через такі ознаки: 1) наявність чіткої дидактичної мети й адресата; 2) опора на перевірені дані або джерела; 3) логічно вибудована структура повідомлення та візуальна ієрархія; 4) узгоджені візуальні коди, типографіка й композиція як засоби смислотворення; 5) читабельність і доступність; 6) коректна й етично відповідальна інтерпретація даних без маніпулятивних прийомів.

**ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНФОГРАФІКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ
ДИЗАЙНЕРІВ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ОСВІТНІ РЕЗУЛЬТАТИ**

Такий підхід уможливує можливість відрізнити освітню інфографіку від споріднених візуальних форм, які можуть використовуватися в освітньому процесі, але не обов'язково виконують функцію структурованої репрезентації даних або аргументованого повідомлення (наприклад, декоративна ілюстрація, презентаційний слайд, плакат тощо).

Для дизайн-освіти важливо, що "освітня інфографіка" охоплює два взаємопов'язані різновиди: 1) інфографіку як освітній матеріал (пояснювальний або інструктивний ресурс); 2) інфографіку як освітній продукт здобувача, створений у межах профе-

сійного завдання та придатний до оцінювання за узгодженими критеріями якості. Саме другий різновид є методично значущим для професійної підготовки дизайнерів, оскільки поєднує інформаційну роботу, візуальну аргументацію та комунікацію рішення як цілісний комплекс умінь, що можуть бути співвіднесені з освітніми результатами.

Після уточнення понятійних меж "освітньої інфографіки" доцільно систематизувати її дидактичні функції та можливості саме в підготовці майбутніх дизайнерів (табл. 1).

Таблиця 1

Інфографіка як освітній інструмент у професійній підготовці майбутніх дизайнерів

Дидактична функція	Можливості	Різновиди форматів освітніх завдань	Критерії оцінювання
<i>Когнітивна</i>	Полегшує розуміння складного змісту, підтримує запам'ятовування через стиснення, структурування та наочність	Перетворення фрагмента лекційного матеріалу або статті на інфографіку; інфографіка ключових понять і зв'язків	Коректність смислів, логіка структури, читабельність, узгодженість тексту й візуальних елементів
<i>Інформаційно-структурувальна</i>	Формує вміння відбирати дані, будувати ієрархію, створювати "каркас повідомлення" і керувати інформаційною щільністю	Інфографіка-порівняння; інфографіка-процес; інфографіка-таймлайн; інфографіка "карта понять"	Якість відбору даних, композиційна ієрархія, логічні переходи, точність формулювань
<i>Комунікативна</i>	Розвиває здатність до адресного візуального повідомлення для різних аудиторій і каналів; підсилює професійну візуальну комунікацію	"Одна інфографіка для двох аудиторій": адаптація одного змісту під різні цільові групи; інфографіка для презентації проєкту	Відповідність цільовій аудиторії, зрозумілість без пояснень, добір візуальних кодів і стилістична узгодженість
<i>Діяльнісна та практико-орієнтована</i>	Перетворює навчання на створення вимірюваного продукту; підтримує професійні практики цифрової графіки та проєктного мислення	Серія інфографік у межах модуля; інфографіка за результатами міні-дослідження аудиторії; командний проєкт із розподілом ролей	Процес роботи й продукт: планування, версійність, обґрунтування рішень, якість фінального продукту
<i>Етична та відповідальна інтерпретація даних</i>	Формує навички коректного читання та подання даних, знижує ризики маніпулятивної візуалізації	Завдання "знайди помилки в інфографіці"; переробка інфографіки з виправленням викривлень; оформлення джерел	Етичні принципи: прозорість даних, коректні масштаби, чесні порівняння, посилання на джерела; пояснення вибору візуальних рішень

[авторська розробка на основі проаналізованих праць]

Систематизація показує, що інфографіка в професійній підготовці майбутніх дизайнерів виконує взаємопов'язані функції: одночасно підтримує опанування змісту, формує професійно релевантні вміння візуальної комунікації та забезпечує оцінюваний результат навчальної діяльності.

Механізми впливу інфографіки на освітні результати у підготовці майбутніх дизайнерів доцільно пояснювати через поєднання когнітивних і ко-

мунікативних процесів, які активуються під час читання та особливо під час створення інфографіки як освітнього продукту. На когнітивному рівні інфографіка підсилює засвоєння матеріалу через відбір і смислове згортання інформації, структурування та ієрархізацію (побудову "каркаса" повідомлення), узгодження візуальних кодів із текстом і чітке маркування ключових зв'язків, що полегшує розуміння складного контенту та утримання головного [12; 14;

19]. На комунікативному рівні інфографіка підвищує якість аргументації й презентації рішень через орієнтацію на адресата, візуальне структурування доказів і висновків, розвиток мультимодальної грамотності та здатності робити професійне повідомлення читабельним, переконливим і придатним до публічного представлення [7; 13; 16]. Окремо значущим є механізм етичної коректності інтерпретації даних. Навчання принципам відповідального читання й подання інформації знижує ризики маніпулятивної візуалізації та підсилює довіру до представлених аргументів [17].

Щоб інфографіка в підготовці майбутніх дизайнерів була не тільки творчим продуктом, але й вимірюваним освітнім результатом, потрібні прозорі критерії якості та підходи до оцінювання, які одночасно враховують змістову коректність, логіку візуального повідомлення, проєктні рішення і етичну відповідальність. Таке оцінювання доцільно узгоджувати з очікуваними результатами навчання. Зокрема це – умінням працювати з даними, структурувати зміст, аргументувати, комунікувати для аудиторії та презентувати рішення у професійно придатному форматі.

Оцінювання якості інфографіки у студентів доцільно будувати як узгоджену систему параметрів, у межах якої кожний критерій прямо пов'язаний з очікуваними результатами навчання у професійній підготовці дизайнера. Насамперед перевіряється **зміст і дані**. Так, інфографіка має бути точною й релевантною, без фактичних помилок, із доречним добром інформації, без “зайвого” та з логічною цілісністю викладу. Це безпосередньо відображає сформованість умінь аналізу інформації, роботи з даними та змістової грамотності. Далі оцінюється **структура й логіка повідомлення**, тобто послідовність, ієрархія та зрозумілий “маршрут читання”. У творчому продукті це проявляється в чітких блоках, заголовках, логічних переходах і наявності однієї головної ідеї, що підтримує результат навчання, пов'язаний зі структурованим опрацюванням матеріалу та підвищенням якості його засвоєння. Окремий блок критеріїв стосується **візуальної ієрархії та композиції**, тобто керованості увагою й читабельності. Так, у якісній інфографіці наявні виразні акценти, баланс елементів, коректні вирівнювання, візуальний ритм, достатні “поля”, а також відсутнє перевантаження. Ці ознаки відповідають розвитку професійних візуально-комунікативних умінь. Пов'язано з цим оцінюється **типографіка та мова**, тобто ясність тексту і типографічна дисципліна. А саме це – коректність термінів, лаконічність формулювань, узгоджені гарнітури, продумані кеглі, що відображають рівень мультимодальної грамотності й загальну якість комунікації. Не менш важливими є **візуальні коди та семантика**. Так, позначення мають відповідати змісту, бути одно-

значними, а кольорові коди – послідовними. За потреби додається легенда. Це демонструє сформованість візуальної грамотності та здатність аргументувати через систему візуальних кодів.

Для інфографіки як інструмента візуальної аргументації окремо оцінюється **аргументаційна якість**. Вона передбачає переконливість логіки. У продукті це видно тоді, коли дані справді підтримують висновок, відсутні логічні розриви, а причинно-наслідкові зв'язки показані чітко. Відповідно фіксуються результати навчання, пов'язані з візуальною аргументацією та обґрунтуванням рішень. Також необхідно враховувати **адаптацію до аудиторії**, тобто стиль, рівень деталізації та формат мають відповідати цільовій аудиторії й платформі, що на пряму пов'язано з професійною комунікацією та презентаційними вміннями.

Обов'язковим критерієм є **етичність і доброчесність**. Так, інфографіка має забезпечувати коректну інтерпретацію даних і прозорість джерел, не містити маніпуляцій масштабом, підтримувати чесні порівняння, містити посилання на джерела та бути ліцензійно коректною. Це відображає відповідальну роботу з даними й дотримання академічної доброчесності. Поряд із цим оцінюється **технологічна якість виконання**, тобто придатність до використання і відтворення. А саме це – якісний експорт, достатня роздільна здатність, коректна сітка, сумісність форматів і загальна акуратність файлів пов'язані з цифровими навичками та професійним стандартом виконання. Нарешті, до системи оцінювання доцільно включати і **рефлексію**, тобто наявність чернеток і версійності, коротке обґрунтування прийнятих рішень та самооцінка за критеріями фіксують усвідомленість роботи і здатність до саморегуляції навчання, а також розвиток проєктного мислення.

Запропоновані критерії дозволяють оцінювати інфографіку у здобувачів вищої освіти (майбутніх дизайнерів) як інтегрований результат навчання – поєднання змістової точності, візуально-комунікативної якості, аргументації та етичної відповідальності. Практично це забезпечує прозору рубрику для поточного й підсумкового контролю, а також підтримує самооцінювання і взаємооцінювання, що узгоджується з професійними вимогами до діяльності дизайнера загалом.

Щоб пов'язати теоретично окреслені функції, механізми впливу та критерії якості інфографіки з реальними освітніми практиками, доцільно узагальнити авторський досвід авторів з упровадження завдань зі створення інфографіки в освітніх компонентах двох закладів вищої освіти – Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (ПДПУ, Одеса, Україна) та Київського національного університету технологій та дизайну (КНУТД, Київ, Україна) (табл. 2).

**ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНФОГРАФІКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ
ДИЗАЙНЕРІВ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ОСВІТНІ РЕЗУЛЬТАТИ**

Таблиця 2

**Авторська практика використання інфографіки в підготовці майбутніх дизайнерів (на прикладі
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського та
Київського національного університету технологій та дизайну)**

Місце інфографіки	Формат завдань	Логіка супроводу	Фіксація освітніх результатів
A5, ОК “Використання сучасних інформаційних технологій у дизайні” <i>(к.ф.н., ст.викл. О. А. Колесова, ПДПУ)</i>			
Інфографіка як цифровий продукт для візуалізації даних і пояснення дизайнерського рішення	1) Інфографіка-процес: етапи виконання дизайнерського завдання; 2) Інфографіка-порівняння: інструменти або стилі;	1) Постановка мети й аудиторії; 2) відбір даних і побудова структури; 3) ескізна візуальна схема; 4) цифрове виконання; 5) короткий захист і рефлексія	змістова точність; логіка структури; читабельність; композиція й типографіка; коректність джерел; презентація рішення
B2, ОК “Комп’ютерна графіка”, <i>(к.ф.н., ст.викл. О. А. Колесова, ПДПУ)</i>			
Інфографіка як тренувальний формат для опанування базових засобів векторної та растрової графіки	1) Серія піктограм і легенда; 2) мінімалістична інфографіка за заданою статистикою; 3) редизайн інфографіки з виправленням помилок	1) Демонстрація зразків і типових помилок; 2) вправи на сітку, вирівнювання, типографіку; 3) проміжний перегляд макета; 4) фіналізація й експорт у заданих форматах	технологічна якість (сітка, вирівнювання, експорт); візуальна ієрархія; узгодженість кодів; відсутність перевантаження; відповідність технічним вимогам
B2, ОК “Вступ до спеціальності”, <i>(к.ф.н., ст.викл. О. А. Колесова, ПДПУ)</i>			
Інфографіка як інструмент первинної професійної орієнтації та “паспорта” дизайнерської діяльності	1) Інфографіка “професія дизайнер”: ролі, компетентності, сфери; 2) інфографіка “траєкторія розвитку”: портфоліо, інструменти, етапи навчання	1) Спільне формування критеріїв “ясності повідомлення”; 2) робота з джерелами; 3) чернетка структури; 4) створення фінальної версії; 5) презентація й взаємооцінювання	розуміння професійних вимог; здатність структурувати інформацію; базова візуальна грамотність; якість короткої презентації й аргументації вибору
B2, ОК “Основи мультимедійного дизайну”, <i>(ст.викл. Ю. В. Силенко, КНУТД)</i>			
Інфографіка як форма візуальної аргументації й мультимодального повідомлення в цифровому середовищі	1) Інфографіка для пояснення концепції; 2) інфографіка “набір даних, повідомлення”; 3) інфографіка для соціальних медіа (адаптація під формат)	1) Бриф (мета, аудиторія, платформа); 2) прототипування; 3) правки за чек-листом; 4) пітч (усний захист); 5) рефлексивний коментар	відповідність брифу; мультимодальна грамотність; аргументація; коректність даних; якість презентації і захисту
B2, ОК “Комплексне дизайн-проектування”, <i>(ст.викл. Ю. В. Силенко, КНУТД)</i>			
Інфографіка як елемент проектної документації й презентації результатів	1) Інфографіка дослідження аудиторії (персони, інсайти); 2) інфографіка сценарію взаємодії; 3) інфографіка метрик, результатів прототипування	1) Командні ролі; 2) контрольні точки (дослідження, концепт, прототип); 3) групові обговорення; 4) узгодження єдиного стилю в команді	командна взаємодія; узгодженість візуальної мови; доказовість рішень; цілісність презентації проекту

**ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНФОГРАФІКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ
ДИЗАЙНЕРІВ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ОСВІТНІ РЕЗУЛЬТАТИ**

Продовження таблиці 2

В2, ОК “Дизайн-графіка”, (ст.викл. Ю. В. Силенко, КНУТД)			
Інфографіка як продукт мультимедійного дизайну: композиція, типографіка, система знаків	1) Редизайн існуючої інфографіки; 2) модульна інфографіка (серія); 3) інфографіка-плакат	1) Аналіз зразків; 2) робота з модульною сіткою; 3) типографічні рішення; 4) проміжні перегляди; 5) фінальний захист	графічна культура; типографіка; композиційна дисципліна; узгодженість серії; готовність до поліграфії або цифрової публікації
Вибіркова дисципліна, ОК “Знакові системи в мультимедійному дизайні”, (ст.викл. Ю. В. Силенко, КНУТД)			
Інфографіка як система знаків і кодів для смислотворення	1) Піктографічна система, правила використання; 2) інфографіка з легендою та кодуванням; 3) аналіз маніпулятивних прийомів і їх корекція	1) Пояснення семантики знаків; 2) вправи на однозначність; 3) тестування на “читання без автора”; 4) корекція за результатами тестування	коректність знакових рішень; прозорість кодування; доступність; етичність інтерпретації даних

[авторська розробка]

Отже, інфографіка методично вибудовується як послідовна траєкторія професійного зростання. Спільним для всіх освітніх компонентів є керована логіка супроводу – чітке визначення мети й аудиторії, поетапне прототипування, проміжні перегляди та фінальний захист із рефлексією, що забезпечує не тільки якісний продукт, а й прозору фіксацію освітніх результатів. Таким чином, інфографіка виконує роль універсального освітнього інструмента, який одночасно розвиває змістову й цифрову грамотність, візуально-комунікативні та аргументаційні вміння, а також дозволяє оцінювати результат навчання через зрозумілі критерії продукту і процесу.

Висновки. У статті уточнено межі поняття “освітня інфографіка” через сукупність ознак, що забезпечують її відповідність освітнім завданням і очікуваним результатам навчання. Систематизація дидактичних функцій показала взаємопов’язану дію когнітивної, інформаційно-структуральної, комунікативної, діяльнійної та етичної функцій інфографіки, а механізми впливу на освітні результати пояснено через поєднання когнітивних процесів відбору, смислового згортання, ієрархізації та узгодження візуальних кодів із текстом і комунікативних процесів адресності повідомлення, візуальної аргументації, мультимодальної грамотності й підвищення якості презентації рішень, із виокремленням значущості етичної коректності роботи з даними. Обґрунтовано необхідність прозорого оцінювання інфографіки як інтегрованого результату навчання та запропоновано узгоджену систему критеріїв. Узагальнення авторського досві-

ду впровадження завдань зі створення інфографіки в освітніх компонентах ПДПУ імені К. Д. Ушинського та КНУТД підтверджує можливість методично вибудовувати інфографіку як послідовну траєкторію професійного зростання з керованим супроводом, проміжними переглядами, фінальним захистом і рефлексією та з фіксацією освітніх результатів через продукт і процес виконання. **Наукова новизна статті** полягає в авторському уточненні поняття “освітня інфографіка” саме для дизайн-освіти, у систематизації її функцій і механізмів впливу на освітні результати та в обґрунтуванні комплексної системи критеріїв оцінювання інфографіки як освітнього продукту майбутнього дизайнера, а також у пов’язанні цих теоретичних положень із описом реальних форматів завдань і логіки їх супроводу в двох закладах вищої освіти. **Практичне значення** полягає в можливості використання запропонованих критеріїв як основи рубрик і чек-листів для поточного та підсумкового контролю, самооцінювання і взаємооцінювання, а також у відтворюваних моделях завдань і супроводу, придатних для інтеграції в дисципліни професійного циклу. **Перспективи подальших розвідок** пов’язані з емпіричною перевіркою результативності окреслених механізмів у конкретних освітніх компонентах, операціоналізацією критеріїв у вигляді вимірюваних показників і рівнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисова С.В., Кійченко П.В. Використання інфографіки в освітньому процесі. *Дизайн, візуальне мистецтво та творчість: сучасні тенденції та технології* :

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНФОГРАФІКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ОСВІТНІ РЕЗУЛЬТАТИ

матеріали I міжнародної науково-практичної конференції, (12 грудня 2022 р.). Запорізький національний університет. Запоріжжя: ЗНУ, 2022. Вип. 1. С. 26–29. URL: <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/9573> (дата звернення: 01.03.2026).

2. Вітвицька С.С., Колесник Н.С. Професійна підготовка майбутніх здобувачів у закладах вищої освіти засобами комп'ютерної графіки. *Наука і техніка сьогодні*. 2026. Вип. 55. С. 1130–1142. DOI: <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/46648>

3. Голубчак К., Костюк У. Інфографіка як основний інструмент візуальної комунікації в освітньому середовищі закладів вищої освіти. *Молодий вчений*. 2019. Вип. 6 (70). С. 296–299. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-6-70-57>

4. Клепар М.В., Кузнецова К.С., Ніч О.Б. Використання інфографіки для візуалізації освітнього контенту в закладі вищої освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. (199). С. 31–36. DOI: <https://doi.org/10.36550/2015-7988-2021-1-199-31-36>

5. Колесова О.А., Силенко Ю.В., Іванова М.С. Роль штучного інтелекту у розвитку проєктного мислення у студентів-дизайнерів. *Український мистецтвознавчий дискурс*. 2025. Вип. 5. С. 57–67. DOI: <https://doi.org/10.32782/uad.2025.5.7>

6. Рябець С., Щирбул О. Інфографіка як засіб візуалізації в технологічній та професійній освіті. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. Вип. (221). С. 335–339. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-221-335-339>

7. Силенко Ю.В. Інноваційні інструменти III у професійній підготовці майбутніх дизайнерів: досвід організації практичних занять з курсу “Основи мультимедійного дизайну”, ОП “Мультимедійний дизайн” КНУТД. *Міжнародний науковий журнал “Грааль науки”. X International Scientific and Practical Conference “An Integrated Approach To Science Modernization: Methods, Models And Multidisciplinarity”*, № 57, 17.10.2025. Vinnytsia, UKR - Vienna, AUT (Online). С. 691–700. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.10.2025.077>

8. Силенко Ю.В. Інфографіка як інструмент візуальної аргументації: структура, функції та когнітивні ефекти. *Sectoral research XXI: characteristics and features. Collection of Scientific Papers “SCIENTIA” with Proceedings of the XI International Scientific and Theoretical Conference*, December 19, 2025. С. 491–497. DOI: <https://doi.org/10.36074/scientia-19.12.2025>

9. Цехмістрова А.І., Олефіренко Н.В. Інфографіка у освітньому процесі. *Науково-дослідна робота студентів як чинник удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя : зб. наук. пр.* Харків. 2020. Вип. 19. С. 117–122. URL: <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/4931> (дата звернення: 01.03.2026).

10. Штайнер Т., Лісогор А., Силенко Ю. Професійно-практична підготовка дизайнерів: формування креативного мислення та візуальної грамотності засобами мультимедійних технологій. *Молодь і ринок*. 2025. Вип. 1/233. С. 163–167. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.322714>

11. Яніцька Л.В., Постернак Н.О., Скоробогатова З.М., Матвієнко А.Г. Інфографіка як інструмент оптимізації освітнього процесу медичної біохімії. *Академічні візії*. 2025. Вип. (40). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14881522>

12. Bhat S. A., Alyahya S. Infographics in Educational Settings: A Literature Review. *IEEE Access*. 2024. Vol. 12. pp. 1633–1649. DOI: <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2023.3348083>

13. Carcamo B., Pino B. Developing EFL students' multimodal literacy with the use of infographics. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. 2025. Vol. 10. Issue. 1. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40862-025-00322-3>

14. Dunlap J.C., Lowenthal P.R. Getting graphic about infographics: design lessons learned from popular infographics. *Journal of Visual Literacy*. 2016. Vol. 35. Issue. 1. pp. 42–59. DOI: <https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1205832>

15. Elaldi Ş., Çifçi T. (2021). The effectiveness of using infographics on academic achievement: A meta-analysis and a meta-thematic analysis. *Journal of Pedagogical Research*. 2021. Vol. 5. Issue. 4. pp. 92–118. DOI: <https://doi.org/10.33902/JPR.2021473498>

16. Jaleniauskienė E., Kasperiušienė J. Infographics in higher education: A scoping review. *E-Learning and Digital Media*. 2023. Vol. 20. Issue. 2. pp. 191–206. DOI: <https://doi.org/10.1177/20427530221107774>

17. Nazeer Khan S.B., Bilgin A.A., Richards D., Formosa P. Educating students about the ethical principles underlying the interpretation of infographics. *Teaching Statistics*. 2024. Vol. 46. Issue. 2. pp. 69–94. DOI: <https://doi.org/10.1111/test.12362>

18. Nkosinkulu Z. Visualizing education: infographics and pop-up edutainment exhibitions. *Journal of Visual Literacy*. 2024. Vol. 43. Issue. 3. pp. 250–265. DOI: <https://doi.org/10.1080/1051144X.2024.2396253>

19. Traboco L., Pandian H., Nikiphorou E., Gupta L. Designing Infographics: Visual Representations for Enhancing Education, Communication, and Scientific Research. *Journal of Korean Medical Science*. 2022. Vol. 37. Issue. 27. DOI: <https://doi.org/10.3346/jkms.2022.37.e214>

REFERENCES

1. Borysova, S.V. & Kiichenko, P.V. (2022). Vykorystannia infografiky v osvithnomu protsesi [Using infographics in the educational process]. *Design, visual art and creativity: current trends and technologies: Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference* (12 hrudnia 2022 r.), Zaporizhzhia National University. Zaporizhzhia: ZNU, Issue 1, pp. 26–29. Available at: <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/9573> (Accessed 01 Mar. 2026). [in Ukrainian].

2. Vitvytska, S.S. & Kolesnyk, N.Ye. (2026). Profesiina pidhotovka maibutnix zdobuvachiv u zakladakh vyshchoi osvity zasobamy kompiuternoï hrafiky [Professional training of future learners in higher education institutions by means of computer graphics]. *Science and Technology Today*, Issue 55, pp. 1130–1142. Available at: <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/46648> (Accessed 01 Mar. 2026). [in Ukrainian].

3. Holubchak, K. & Kostyuk, U. (2019). Infografika yak osnovnyi instrument vizualnoi komunikatsii v osvithnomu sere dovyschchi zakladiv vyshchoi osvity [Infographics as the main tool of visual communication in the educational environment of higher education institutions]. *Young Scientist*, No. 6(70), pp. 296–299. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-6-70-57> [in Ukrainian].

4. Klepar, M.V., Kuznietsova, K.S. & Nych, O.B. (2021). Vykorystannia infografiky dlia vizualizatsii osvithnoho kon-

tentu v zakladi vyshchoi osvity [Using infographics to visualize educational content in a higher education institution]. *Academic Notes. Series: Pedagogical Sciences*, Issue (199), pp. 31–36. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-199-31-36> [in Ukrainian].

5. Kolesova, O.A., Sylenko, Y.V. & Ivanova, M.S. (2025). Rol shtuchnoho intelektu u rozvytku proiektnoho myslennia u studentiv-dyzaineriv [The role of artificial intelligence in the development of project thinking in design students]. *Ukrainian Art Studies Discourse*, Issue 5, pp. 57–67. DOI: <https://doi.org/10.32782/uad.2025.5.7> [in Ukrainian].

6. Ryabets, S. & Shchyrybul, O. (2025). Infografika yak zasib vizualizatsii v tekhnolohichnii ta profesiinii osviti [Infographics as a means of visualization in technological and vocational education]. *Academic Notes. Series: Pedagogical Sciences*, Issue (221), pp. 335–339. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-221-335-339> [in Ukrainian].

7. Sylenko, Y.V. (2025). Innovatsiini instrumenty ShI u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh dyzaineriv: dosvid orhanizatsii praktychnykh zaniat z kursu “Osnovy multymediinoho dyzainu”, OP “Multymediinyi dyzain” KNUVD [Innovative AI tools in the professional training of future designers: experience of organizing practical classes in the course “Fundamentals of Multimedia Design”, Educational Programme “Multimedia Design” at KNUVD]. *Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal “Hraal nauky” – International Scientific Journal “Grail of Science”, X International Scientific and Practical Conference “An Integrated Approach To Science Modernization: Methods, Models And Multidisciplinarity”* (17.10.2025), pp. 691–700. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.10.2025.077> [in Ukrainian].

8. Sylenko, Y.V. (2025). Infografika yak instrument vizualnoi arhumentatsii: struktura, funktsii ta kohnityvni efekty [Infographics as a tool of visual argumentation: structure, functions, and cognitive effects]. *Sectoral research XXI: characteristics and features: Collection of Scientific Papers “SCIENTIA” with Proceedings of the XI International Scientific and Theoretical Conference* (December 19, 2025), pp. 491–497. DOI: <https://doi.org/10.36074/scientia-19.12.2025> [in Ukrainian].

9. Tsekhmistrova, A.I. & Olefirenko, N.V. (2020). Infografika u osvitnomu protsesi [Infographics in the educational process]. *Students' research work as a factor in improving future teacher professional training: Collection of scientific papers*. Kharkiv, Issue 19, pp. 117–122. Available at: <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/4931> (accessed 01.03.2026). [in Ukrainian].

10. Shtainer, T., Lisohor, A. & Sylenko, Y. (2025). Profesiino-praktychna pidhotovka dyzaineriv: formuvannia kreatyvnoho myslennia ta vizualnoi hramotnosti zasobamy multymediinykh tekhnolohii [Professional and practical training of designers: developing creative thinking and visual

literacy by means of multimedia technologies]. *Youth & market*, No. 1/233, pp. 163–167. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.322714> [in Ukrainian].

11. Yanitska, L.V., Posternak, N.O., Skorobohatova, Z.M. & Matviienko, A.H. (2025). Infografika yak instrument optymizatsii osvitnoho protsesu medychnoi biokhimmii [Infographics as a tool for optimizing the educational process of medical biochemistry]. *Academic Visions*, Issue (40). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14881522> [in Ukrainian].

12. Bhat, S.A. & Alyahya, S. (2024). Infographics in Educational Settings: A Literature Review. *IEEE Access*, Vol. 12, pp. 1633–1649. DOI: <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2023.3348083> [in English].

13. Carcamo, B. & Pino, B. (2025). Developing EFL students' multimodal literacy with the use of infographics. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, Vol. 10, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40862-025-00322-3> [in English].

14. Dunlap, J.C. & Lowenthal, P.R. (2016). Getting graphic about infographics: design lessons learned from popular infographics. *Journal of Visual Literacy*, Vol. 35, Issue 1, pp. 42–59. DOI: <https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1205832> [in English].

15. Elaldi, Ş. & Çifçi, T. (2021). The effectiveness of using infographics on academic achievement: A meta-analysis and a meta-thematic analysis. *Journal of Pedagogical Research*, Vol. 5, Issue 4, pp. 92–118. DOI: <https://doi.org/10.33902/JPR.2021473498> [in English].

16. Jaleniauskiene, E. & Kasperuniene, J. (2023). Infographics in higher education: A scoping review. *E-Learning and Digital Media*, Vol. 20, Issue 2, pp. 191–206. DOI: <https://doi.org/10.1177/20427530221107774> [in English].

17. Nazeer Khan, S.B., Bilgin, A.A., Richards, D. & Formosa, P. (2024). Educating students about the ethical principles underlying the interpretation of infographics. *Teaching Statistics*, Vol. 46, Issue 2, pp. 69–94. DOI: <https://doi.org/10.1111/test.12362> [in English].

18. Nkosinkulu, Z. (2024). Visualizing education: infographics and pop-up edutainment exhibitions. *Journal of Visual Literacy*, Vol. 43, Issue 3, pp. 250–265. DOI: <https://doi.org/10.1080/1051144X.2024.2396253> [in English].

19. Traboco, L., Pandian, H., Nikiphorou, E. & Gupta, L. (2022). Designing Infographics: Visual Representations for Enhancing Education, Communication, and Scientific Research. *Journal of Korean Medical Science*, Vol. 37, Issue 27. DOI: <https://doi.org/10.3346/jkms.2022.37.e214> [in English].

Стаття надійшла до редакції: 02.03.2026

Прийнято до друку: 16.04.2026

Опубліковано: 04.05.2026



“Пам’ять – це мідна дошка, вкрита буквами, які час непомітно згладжує, якщо іноді їх не поновляти різцем”.

Джон Лок
англійський філософ



Оксана Гринчишин, кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри суспільних дисциплін
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2558-9574>

Наталія Макогончук, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології, педагогіки
та соціально-економічних дисциплін
Національної академії Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7378-8917>

Олеся Тарковська, викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Національної академії Національної гвардії України
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5663-1610>

ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ КУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗВО

Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню та систематизації можливостей освітнього середовища ЗВО щодо формування історичної пам'яті студентської молоді засобами культурної спадщини. Уточнено зміст ключових понять і показано їх зв'язок з освітніми результатами. Визначено педагогічні механізми, через які робота зі спадщиною трансформується у стійкі освітні результати. Систематизовано спектр технологій, методів і форм роботи зі спадщиною у ЗВО та визначено їх дидактичні функції у формуванні історичної пам'яті. Окреслено прикладні формати реалізації ресурсів культурної спадщини, які можуть бути інтегровані в освітній процес ЗВО так, щоб забезпечити формування історичної пам'яті як освітнього результату. У висновках показано, що найвищий дидактичний ефект досягається за умови, коли культурна спадщина не зводиться до ілюстративного супроводу, а стає підставою для побудови навчальних завдань і практик.

Ключові слова: історична пам'ять; студентська молодь; спадщина; культурна спадщина; освітнє середовище ЗВО; історія; робота з історичними джерелами; цифрова репрезентація спадщини.

Рис. 1. Табл. 1. Літ. 20.

Oksana Hrynchyshyn, Ph.D. (History), Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Social Disciplines,
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2558-9574>

Nataliia Makohonchuk, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor at the Psychology, Pedagogics and
Social-Economic Disciplines Department,
Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the
State Border Guard Service of Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7378-8917>

Olesia Tarkovska, Lecturer Department of Social Sciences and Humanities,
National Academy of the National Guard of Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5663-1610>

FORMING STUDENTS' HISTORICAL MEMORY THROUGH CULTURAL HERITAGE IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article provides a theoretical substantiation and systematization of how the learning environment of higher education institutions (HEIs) can foster students' historical memory through engagement with cultural heritage. Research methods include theoretical analysis and synthesis; terminological and conceptual-structural analysis with refinement of definitions; comparative-logical analysis; generalization, systematization, classification, and typological analysis; and conceptual modelling. Results. The content of the key concepts is clarified and their links to educational outcomes are demonstrated. Pedagogical mechanisms through which work with heritage is translated into sustainable learning outcomes are identified, namely meaning-making, interpretation, critical evaluation of sources, relating local and national contexts, reflection, and attributing personal significance to experience. A range of pedagogical technologies, methods, and formats is systematized (museum-based pedagogy, project-oriented approaches, source-analytical practices, digital tools, immersive and virtual formats, environment-based and value-oriented practices, and practices of solidarity and civic participation), and their didactic

functions in shaping historical memory are defined. Applied formats for implementation in HEIs are outlined, including source-based lectures, assessment-focused lectures, seminars guided by an algorithm for critically evaluating representations of heritage, practical training in partnership with heritage institutions, working with the university as a site of memory, and research club formats. The conclusions show that the highest didactic effect is achieved when cultural heritage is not reduced to an illustrative supplement but becomes a basis for constructing learning tasks and practices that deliberately activate mechanisms of meaning-making, interpretation, critical evaluation, and reflection. Scientific novelty lies in substantiating an original scheme of pedagogical mechanisms for shaping historical memory through cultural heritage; systematizing technologies, methods, and formats of heritage-based work in HEIs and identifying their shared didactic functions; and specifying formats for integrating heritage into the educational process with a focus on fact-checking, contextualization, and ethical representation. Practical significance. The materials may be used by instructors to plan modules and classes, select heritage resources, and design learning tasks; and by developers of history- and culture-oriented course components to integrate educational aims with civic and values-based learning through heritage. Prospects for further research include empirical testing of the effectiveness of the proposed mechanisms and practices across different HEIs and disciplines, with comparison of classroom and extracurricular formats.

Keywords: historical memory; students; heritage; cultural heritage; educational environment of higher education institutions (HEIs); history; work with historical sources; digital representation of heritage.

Постановка проблеми дослідження. Актуальність проблеми формування історичної пам'яті студентської молоді зумовлена кількома взаємопов'язаними чинниками. По-перше, соціокультурний простір здобувачів вищої освіти формується в умовах надлишку інформації, конкуренції, медіатизації історичних знань і поширення спрощених або маніпулятивних інтерпретацій минулого, що підвищує ризики поверхового засвоєння історико-культурного змісту та фрагментації уявлень про історичну тяглість. По-друге, культурна спадщина дедалі активніше переходить у цифрові формати, розширюючи доступ до джерел, музейних колекцій, архівів і віртуальних експозицій, однак сама доступність не гарантує педагогічно вивіреного осмислення та включення цих ресурсів в освітні практики. По-третє, освітнє середовище ЗВО має потенціал системно поєднувати освітню, наукову й позааудиторну діяльність, забезпечуючи умови для критичного осмислення історичного досвіду, інтерпретації культурних символів і формування ціннісного ставлення до спадщини як суспільного ресурсу. У цьому контексті зростає потреба теоретично обґрунтувати та систематизувати педагогічно доцільні технології, методи, форми й зміст освітніх практик, які можуть бути реалізовані в освітньому середовищі ЗВО та забезпечувати результативність формування історичної пам'яті студентської молоді.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. А. Загородня (2025) аналізувала феномен і культуру історичної пам'яті як підґрунтя національно-патріотичного виховання у ЗВО, акцентуючи значення історичної пам'яті для самоідентифікації, ціннісних орієнтирів і змістового наповнення освітніх програм та виховних практик [4, 103–114]. А. Дорошева (2025) досліджувала потенціал історико-культурної спадщини у формуванні національної ідентичності студентів через її включення до змісту дисциплін, підкреслюючи міждисциплінарність, контекстність та емоційно-ціннісне опрацювання, а також опи-

суючи форми залучення здобувачів до роботи зі спадщиною (проектне навчання, цифрові рішення тощо) [3, 781–789]. В. Романчук (2021) розглядав історичну публіцистику як прояв публічної історії та показував роль медійних історичних інтерпретацій у підтримці ідентичності й актуалізації суспільно значущої історичної проблематики [14, 143–160].

У межах музейно-освітнього напрямку Р. Власенко (2025) досліджувала музейну педагогіку як засіб підвищення мотивації та пізнавальної активності студентів у ЗВО, окреслюючи методи й прийоми, пов'язані з розвитком критичного мислення та культурної свідомості [2, 55–61]. А. Паска (2023) окреслює історіографічні та теоретико-методичні підходи до музейної педагогіки у ЗВО України й Польщі, наголошуючи на музеях як платформах і на потребі розширення форм музейної комунікації та взаємодії університетів із музейними установами [11, 544–552]. У іншій праці автора (2024) окреслена роль музейно-освітнього середовища ЗВО у формуванні музейної культури студентської молоді та зв'язок цього процесу з утвердженням національної і громадянської ідентичності [12, 133–137]. М. Криловець (2021) розкривав можливості соціального виховання молоді засобами музейної педагогіки, підкреслюючи вплив соціокультурної складової музеїв на цінності, світогляд і рефлексивні судження [9, 164–175].

Поряд із цим, у працях, присвячених освітньому середовищу та ціннісним орієнтирам, Е. Заредінова (2020) обґрунтувала теорію і методику формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ЗВО, описала структуру, критерії, показники та рівні сформованості [5]. Л. Ордіна (2025) аналізувала формування когнітивно-культурної компетенції студентів у культуротворчому середовищі ЗВО, пропонуючи компонентну структуру компетенції, модель і педагогічні умови її розвитку [10, 867–877]. В. Петрович, О. Байбакова, С. Лапшин (2024) досліджували вплив освітніх програм на

підтримку і розвиток національної та культурної ідентичності здобувачів освіти, акцентуючи роль цільових програм у збереженні національно-культурної спадщини та автентичності [13, 1287–1300]. Л. Зеленська, І. Чернікова (2025) аналізували системний підхід, дієві практики національно-патріотичного та громадянського виховання здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану, виокремлюючи виклики організації такої діяльності та практичні напрями її посилення [6]. І. Бех, Г. Коломоєць, Д. Трейтяк, С. Федоренко, І. Шкільна, К. Журба (2025) запропонували методичні орієнтири формування національної солідарності в умовах війни та повоєнного часу, що може бути використано як методичне підґрунтя для добору форм і заходів у студентському середовищі [1].

Окремий аспект становлять дослідження цифрових та імерсивних форматів репрезентації спадщини. М. Іванова, Ю. Силенко (2025) аналізували імерсивні виставки як чинник трансформації культурних практик, уточнювали поняття імерсивності та пропонували типологію імерсивних проєктів за домінуючими технологіями (віртуальна реальність, доповнена реальність, проєкційні рішення, відеомапінг, інтерактивні й гібридні формати) [7, 58–67]. Y. Zhao, Y. Li, T. Dai, C. Sedini, X. Wu, W. Jiang та ін. (2025) узагальнили сучасний стан застосування віртуальної реальності в освіті з культурної спадщини та окреслили ключові міркування інтеграції VR в освітні практики з фокусом на досвід залучення і навчальні результати [20]. О. Кравченко, І. Резніченко (2022) досліджували можливості цифрових технологій у національно-патріотичному вихованні студентської молоді в дистанційному освітньому середовищі, описуючи спектр онлайн-форм роботи (тематичні лекції, круглі столи, майстер-класи, віртуальні екскурсії, віртуальні виставки) [8, 60–70]. Д. Трейтяк (2023) аналізував роль цифрових засобів у формуванні національної солідарності студентів і протидії ворожим інформаційним впливам, підкреслюючи значущість цифрових платформ і соціальних мереж як середовища формування світоглядних орієнтирів та необхідність педагогічно керованих практик їх використання [15, 262–266].

Міжнародні дослідження розширюють теоретичні осмислення пам'яті та спадщини. P. Rosser, S. Soler (2024) досліджували відновлення об'єктів воєнної історії як спосіб збереження та популяризації нематеріальної культурної спадщини, звертаючи увагу на управлінські рішення, залучення громади та публічну доступність як чинники передавання знань і підтримки історичної пам'яті [18, 817–828]. S. Billore, E. A. Genc, S. Ozturkcan (2025) аналізували музей як середовище культурного переосмислення та міжпоколіннєвої культурної пам'яті, описуючи стратегії залучення аудиторії через інтер-

активність і співтворчість [16]. I. Parowicz (2025) запропонувала типологію “дипломатії спадщини”, що концептуалізує спадщину як ресурс стратегічної, символічної та нормативної взаємодії, важливий для розуміння суспільних функцій спадщини в умовах напружених контекстів [17]. С. Tang, T. Qiu, Y. Li (2025) досліджували зв'язок культурної пам'яті й просторової ідентичності, показуючи, як спадщина структурується в просторі та підтримує колективні уявлення й емоційну прив'язаність до місць пам'яті [19].

Узагальнення наведених праць засвідчує наявність вагомих напрацювань щодо: теоретичного осмислення історичної пам'яті та її ролі в ідентичності студентства; педагогічного потенціалу музейної педагогіки й університетських музейно-освітніх середовищ; ціннісно орієнтованих моделей освітнього середовища; цифрових та імерсивних форматів репрезентації спадщини. Водночас у межах заявленої теми зберігається потреба в цілісній систематизації педагогічних технологій, методів і форм, придатних саме для освітнього середовища ЗВО, із прив'язкою до механізмів формування історичної пам'яті та з чітким показом практик реалізації в аудиторній і позааудиторній діяльності, що й визначає спрямування нашого дослідження.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й систематизувати можливості освітнього середовища закладу вищої освіти щодо формування історичної пам'яті студентської молоді засобами культурної спадщини. **Цілями дослідження** є: 1) уточнити понятійно-категоріальні дефініції дослідження; 2) визначити педагогічні механізми формування історичної пам'яті засобами культурної спадщини в умовах ЗВО; 3) систематизувати спектр технологій, методів, форм і змістових модулів та описати їх дидактичні функції з метою формування історичної пам'яті у здобувачів освіти засобами культурної спадщини в умовах ЗВО; 4) окреслити практичні практики застосування у межах освітнього процесу ЗВО. **Методологічними основами дослідження** визначено такі підходи: *системний*, що дає змогу розглядати освітнє середовище ЗВО як цілісність взаємопов'язаних компонентів (освітніх, організаційних, комунікативних, ресурсних), у межах яких формування історичної пам'яті забезпечується узгодженням змісту, форм і педагогічних впливів; *середовищний*, який акцентує роль освітнього середовища як сукупності умов і можливостей (просторових, цифрових, культурних, соціальних) для залучення студентів до смислотворчої роботи з культурною спадщиною; *компетентнісний*, що дозволяє пов'язати роботу з культурною спадщиною з очікуваними освітніми результатами, ціннісними орієнтирами підготовки та показниками сформованості історичної пам'яті на рівні знань, суджень, ставлень і практик; *діяльнісний*, відповідно до якого

історична пам'ять формується через активні дії здобувачів: аналіз і критичну оцінку джерел, інтерпретацію культурних смислів, проектну та дослідницьку діяльність, комунікацію і рефлексію; *культурологічний та аксіологічний*, що забезпечують розуміння культурної спадщини як носія цінностей і символів та дають підстави для педагогічного осмислення її значення для особистісної ідентичності, громадянської відповідальності. **Методи дослідження:** *теоретичний аналіз і синтез* наукових, навчально-методичних і нормативних джерел для виявлення підходів до формування історичної пам'яті та педагогічного використання культурної спадщини в ЗВО; *термінологічний і поняттєво-структурний аналіз, концептуалізація та уточнення дефініцій* для конкретизації змісту ключових понять і окреслення меж категорій; *порівняльно-логічний аналіз* для зіставлення педагогічних технологій, методів і форм за єдиними параметрами (цільове призначення, типи діяльності, ресурсна база культурної спадщини, очікувані результати, обмеження застосування); *узагальнення, систематизація, класифікація й типологізація* для впорядкування спектра технологій, методів, форм і змістових модулів та опису їх дидактичних функцій.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на сучасні підходи до осмислення історичної пам'яті в контексті виховання та ідентичності у ЗВО, а також на ідеї публічної історії як простору формування інтерпретацій, у дослідженні виходимо з того, що історична пам'ять потребує педагогічно керованої роботи зі змістом і джерелами та ціннісного осмислення [3; 4; 14].

Історична пам'ять студентської молоді у межах нашого дослідження розуміється як динамічна система уявлень, знань, оцінок і ціннісних ставлень щодо минулого, що формується через роботу з джерелами та культурними смислами й проявляється у здатності студентів інтерпретувати історичні події та культурні явища, критично оцінювати інформацію, співвідносити локальний і національний контексти, рефлексувати зв'язок ретроспективи та обґрунтовувати власну позицію.

В освітньому вимірі історична пам'ять розглядається як інтегральний результат, що поєднує знаннєвий, ціннісний і діяльнісний компоненти та підтримує становлення громадянської відповідальності й ідентичності [6].

Культурна спадщина трактується як сукупність матеріальних і нематеріальних культурних надбань, що виступають носіями історичного досвіду та можуть бути прочитані як "культурні тексти" для навчального осмислення [3]. У дослідженні Р. Влащенко (2025) [2]; А. Паска (2024) [12] культурна спадщина розглядається як педагогічний ресурс. Вона забезпечує зміст для аналізу й інтерпретації, задає підстави для ціннісного діалогу та підтримує

автентичність освітніх завдань, що переводить роботу зі спадщиною в площину смислотворчої діяльності [2; 12]. Важливо, що освітній ефект спадщини реалізується через педагогічно організовані практики її репрезентації, зокрема музейні та університетські простори, цифрові колекції, віртуальні й імерсивні формати [7].

Освітнє середовище ЗВО у нашій статті визнається як цілісна система взаємопов'язаних освітніх, організаційних, комунікативних і ресурсних компонентів, що створюють умови для формування історичної пам'яті через культурну спадщину. Таке трактування лягає у основу розуміння Е. Заредінової, (2020) [5] та Л. Ордіної (2025) [10]. До ключових компонентів середовища належать навчальні дисципліни й формати занять, позааудиторні практики, партнерства з інституціями культурної спадщини, цифрова інфраструктура доступу до ресурсів, а також норми академічної доброчесності й етики роботи з історичними джерелами [6; 11]. Освітнє середовище ЗВО постає як простір можливостей, у якому спадщина стає підставою для досягнення освітніх результатів і закріплення ціннісних орієнтирів підготовки здобувачів [5; 13].

Відтак, зв'язок понять з освітніми результатами й ціннісними орієнтирами полягає в тому, що культурна спадщина в освітньому середовищі ЗВО виступає змістово-ресурсною основою, а історична пам'ять є результатом і показником сформованості здатності студента до осмислення, інтерпретації, критичної оцінки та рефлексії. Відповідно, ціннісні орієнтири підготовки конкретизуються як повага до культурної спадщини, відповідальність за її збереження й коректну репрезентацію, усвідомлення культурної традиції та готовність діяти як громадянин, здатний протистояти маніпуляціям історичними осмисленням в публічному й цифровому просторі [8; 15].

Отже, у межах нашого дослідження історична пам'ять студентської молоді розуміється як інтегральний освітній результат, що поєднує знаннєвий, ціннісний і діяльнісний виміри; культурна спадщина – як змістово-ресурсна основа та педагогічний матеріал для роботи з історичними смислами; освітнє середовище ЗВО – як система умов і можливостей, що забезпечує кероване залучення студентів до осмислення, інтерпретації та відповідального ставлення до минулого.

Такий підхід потребує уточнення через які внутрішні й організаційно підтримані процеси у роботі зі спадщиною у ЗВО трансформуються в стійкі освітні результати. Тому далі визначаємо педагогічні механізми формування історичної пам'яті засобами культурної спадщини в умовах ЗВО (рис. 1).

Так, осмислення спрямоване виділення ключових смислів і проблем у матеріалах спадщини, установлення причинно-наслідкових зв'язків, розуміння

ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ КУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗВО

історичного контексту та його значення для сучасності. Інтерпретація зумовлює пояснення й “прочитання” культурних моментів як культурних текстів; розкриття символіки, функцій, значень і ціннісних акцентів у різних історичних умовах. Критична оцінка джерел здійснює перевірку достовірності, походження та упередженостей; розрізнення факту й інтерпретації; зіставлення альтернативних версій і виявлення маніпуляцій. Співвіднесення локального й національного контекстів, тобто пов’язування “малої історії” (місця, громади, університетського й

регіонального досвіду) з ширшими національними процесами; побудова цілісності історичного бачення. Рефлексія надає усвідомлення власних суджень, емоційних реакцій і меж знань; переоцінка попередніх уявлень під впливом доказів і дискусії; формування аргументованої позиції. Особистісне значення зумовлює внутрішнє прийняття смислів спадщини через зв’язок із досвідом, ідентичністю та цінностями; перехід від “знання про” до “значущості для мене” й готовності діяти відповідно.

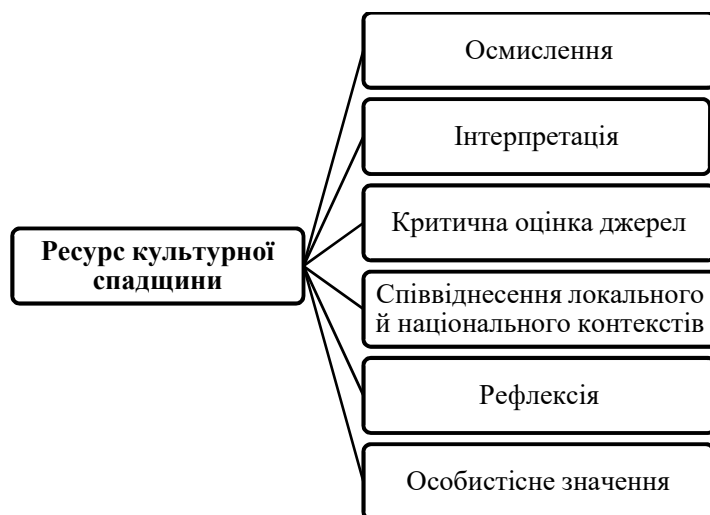


Рис. 1. Педагогічні механізми формування історичної пам’яті студентської молоді засобами культурної спадщини в умовах ЗВО [авторська розробка]

Отже, подані механізми описують логіку, за якою робота з ресурсами культурної спадщини в освітньому середовищі ЗВО переходить у сформованість історичної пам’яті як інтегрального освітнього результату. Це створює підстави для добору технологій, методів і форм освітньої та позааудиторної діяльності, які цілеспрямовано запускають

зазначені механізми (табл. 1).

Логіка добору спирається на дослідження про: роботу зі спадщиною в освітньому змісті та проєктних форматах [3]; музейну педагогіку й музейно-освітнє середовище ЗВО [2; 9; 11; 12]; ціннісно орієнтоване середовище [5; 10]; цифрові та імерсивні рішення [7; 8; 20]; а також публічну історію [14].

Таблиця 1

Систематизація педагогічних технологій, методів, форм та їх дидактичні функції у формуванні історичної пам’яті студентської молоді засобами культурної спадщини у ЗВО

Група технологій	Методи	Форми реалізації в ЗВО	Дидактичні функції для формування історичної пам’яті
<i>Музейно-педагогічні технології</i>	музейний урок, тематична екскурсія, робота з експонатом як джерелом, дискусія в експозиції, рефлексивні завдання	візні заняття, заняття в університетському музеї, семінар у музейному просторі, гурток	мотивація та пізнавальна активність; контекстуалізація подій і явищ; розвиток критичного мислення; ціннісне осмилення спадщини
<i>Проєктно-орієнтоване навчання на матеріалі спадщини</i>	проєкт, мікродослідження, польовий збір матеріалів, портфоліо, презентація результатів	практичні, семінари, практична підготовка, студентські проєктні ініціативи	переведення знань у діяльність; формування дослідницьких і комунікативних умінь; співвіднесення локального і

**ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ КУЛЬТУРНОЇ
СПАДЩИНИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗВО**

Продовження таблиці 1

			національного контекстів; вироблення аргументованої позиції
<i>Джерелознавчо-аналітичні технології</i>	аналіз джерела, зіставлення версій, робота з доказами, критична оцінка, міні-дебати	семінари, практичні, модульні заняття, індивідуальні завдання	розвиток критичної оцінки джерел; відмежування факту й тлумачення; формування інформаційної стійкості; підвищення якості історичних суджень
<i>Цифрові технології репрезентації спадщини</i>	робота з цифровими колекціями, віртуальні екскурсії, цифрове сторітелінг-завдання, онлайн-обговорення	лекції з інтерактивними компонентами, дистанційні семінари, позааудиторні онлайн-активності	розширення доступу до ресурсів; актуалізація теми в сучасних медіа; формування навичок відповідальної цифрової взаємодії з історичним контентом
<i>Імерсивні та віртуальні формати</i>	досвід занурення з подальшою аналітикою, сценарні завдання, рефлексивний звіт, порівняння візуальних репрезентацій	лабораторні, практичні, гуртки, міждисциплінарні події	підвищення залучення; візуалізація контексту; підтримка інтерпретації та рефлексії; перехід від враження до аргументованого осмислення
<i>Середовищно-ціннісні технології</i>	ціннісно зорієнтована дискусія, етичний аналіз ситуацій, рефлексивні щоденники, самооцінювання	виховні та освітні події, гуртки, інтегровані модулі в дисциплінах	формування ціннісних орієнтирів; поєднання знання і ставлення; розвиток відповідальності за коректну репрезентацію спадщини
<i>Практики солідарності та громадянської участі</i>	дискусійні формати, проєктні заходи, комунікаційні кампанії, участь у подіях університету і громади	позааудиторна діяльність, студентські ініціативи, тематичні дні, волонтерські формати	соціалізаційна функція історичної пам'яті; укорінення смислів у практиках; розвиток громадянської активності

[авторська розробка]

Отже, у поданій систематизації (табл. 1) технології й форми виконують спільні дидактичні функції: *смыслотворчу* (осмислення та інтерпретація спадщини), *критико-аналітичну* (оцінка джерел та інтерпретацій), *контекстуалізаційну* (локальне в національному), *ціннісно-орієнтаційну* (ставлення й відповідальність), *діяльнісну* (перехід до проєктів і практик), *рефлексивну* (особистісне значення).

Наведений опис механізмів та систематизація технологій, методів та форм дає підстави перейти від теоретичного підходу до прикладного рівня й показати, як саме ресурси культурної спадщини можуть бути інтегровані в освітній процес ЗВО так, щоб забезпечити формування історичної пам'яті як освітнього результату. Виходимо з того, що найвищий дидактичний ефект досягається тоді, коли спадщина не виконує роль допоміжної "ілюстрації", а стає змістовою основою освітніх завдань, у межах яких здобувач освіти осмислює й інтерпре-

тує матеріал, критично оцінює джерела, співвідносить локальний і національний контексти, здійснює рефлексію та надає досвіду особистісного значення.

У лекціях доцільно починати тему не з переказу теорії, а з одного-двох конкретних прикладів зі спадщини, які одразу "вмикають" увагу й дають матеріал для аналізу. Це може бути фотографія з міського архіву, уривок спогаду очевидця, копія листа або наказу з певного періоду, фрагмент карти, плакат, газетна публікація, опис музейного експоната, а також приклад нематеріальної спадщини, наприклад звичай, пісня чи місцева традиція, пов'язана з історичними подіями. Такий підхід особливо доречний під час вивчення навчальної дисципліни історичного спрямування. Викладач задає короткі запитання до джерела (що ми бачимо, коли і де це створено, для кого, з якою метою), після чого студенти формулюють кілька варіантів пояснення, які смисли і цінності відображено та як вони пов'язані з контекстом епохи. Далі викладач "підтя-

гує” потрібні поняття й факти, але вже як пояснення того, що студенти спробували зрозуміти самі.

Окремо варто використовувати формат лекції-перевірки, коли один і той самий сюжет подається через два різні описи. Наприклад, береться короткий уривок з академічного викладу і поруч – популярний допис у соцмережі або новинна замітка. Або опис з музейного стенда і паралельно – матеріал з сайту чи відеоогляду. Завдання студентів у цьому випадку не зводиться до пошуку “правильної версії”. Вони мають відокремити факти від авторських оцінок, визначити, що підтверджується джерелами, а що є припущенням, помітити емоційні маркери та можливі спрощення. У підсумку лекційний блок дає не лише знання з теми, а й звичку працювати з історичним матеріалом уважно – перевіряти, пояснювати, аргументувати.

Семінарські заняття варто робити максимально “практичним”. До прикладу, беремо один конкретний приклад репрезентації спадщини (опис експозиції, меморіальна таблиця, сторінка музею в соцмережі, коротке відео-екскурсія) і розбираємо його за простим алгоритмом. Спочатку студенти фіксують, що саме показано і на чому зроблено акцент, далі визначають, чого бракує або що подано однобічно, після цього перевіряють, на які джерела спирається подача, і формулюють висновок – подано коректно чи ні, доказово чи ні, відповідально чи ні. Завершенням може бути коротка правка: “як переписати 3-5 речень опису так, щоб зберегти точність, контекст і етичність”.

Другий дієвий формат. Група обирає місцевий приклад (вулиця, пам'ятне місце, подія в місті, університетська традиція, історія родини або громади) і за 10-15 хв будує зв'язок із ширшим контекстом: “який загальнонаціональний процес тут відображено, що саме локальний випадок додає до розуміння теми, які висновки можна зробити без перебільшень”. Підсумок – 5-7 речень, де локальний сюжет пояснено через національний контекст і навпаки.

Практичну підготовку доцільно будувати як короткі реальні завдання разом із місцями, де зберігається й показується спадщина: музей, архів, бібліотека, культурний центр, меморіальний простір. Студент отримує конкретний міні-запит від установи або від кафедри. Наприклад підготувати 30-40-хвилинний маршрут для групи, скласти 5 запитань до експозиції, підібрати 3 джерела до теми, написати короткі пояснювальні тексти до двох об'єктів, запропонувати один інтерактивний елемент для відвідувачів. Обов'язковими “частинами пакета” є етичні застереження (що не спрощувати, що не узагальнювати без доказів, як коректно говорити про чутливі теми), коротке завдання на перевірку фактів і фінальна рефлексія – що нового зрозуміли, як змінилося ставлення, які висновки для сучасності.

Інший варіант – робота з університетом як місцем пам'яті. Студенти збирають матеріали про історію закладу, ключові події, людей, традиції та символи і роблять один завершений продукт – короткий маршрут кампусом з 6-8 зупинками або стендову міні-виставку. Для кожної зупинки готують три речі: стислий текст (до 800-1000 знаків), список джерел, і “питання для подумати”, яке з'єднує минуле з теперішнім. На завершення додають коментар про коректність подачі: що підтверджено джерелами, де є прогалини, які формулювання можуть бути спірними і як їх нейтрально виправити. Це закріплює історичну пам'ять у близькому студентам середовищі й переводить її з абстракції в особисто пережитий досвід.

У науковому гуртку варто запускати такі формати, де студенти не “обговорюють загалом”, а регулярно виконують невеликі, але завершені завдання з чіткими правилами. До прикладу, робота над мікроархівом. Кожен учасник раз на два тижні приносить один матеріал – запис спогаду, фото з підписом, копію документа, вирізку з місцевої преси, коротку історію про місце чи подію. До матеріалу обов'язково додаються три речі: згода на використання (якщо це свідчення), опис контексту (хто, коли, де, за яких обставин), а також коротка перевірка достовірності (що підтверджено, що потребує уточнення). Далі гурток разом упорядковує матеріали за темами і готує “картки пам'яті” на 1 сторінку: суть, джерела, ключові поняття, запитання для дискусії.

Інший же варіант може бути – регулярні аналізи історичного контенту з медіа. Обирається один текст або відео про історію чи спадщину, і група проходить просту процедуру: які джерела названо, які твердження подано без доказів, де є емоційні підсилювачі, які слова підмінюють факти оцінками. Підсумок кожного розбору – коротка рецензія (пів сторінки) або пам'ятка “як читати чи перевіряти такі матеріали”, яку можна використати на заняттях або поширити серед студентів. Це поступово формує звичку працювати з історичною інформацією уважно і відповідально, особливо в цифровому середовищі.

Отже, запропонований набір освітніх практик демонструє, як у різних формах організації освітнього процесу ЗВО культурна спадщина може бути інтегрована як ресурс, що запускає ключові механізми формування історичної пам'яті. Спільним для всіх практик є вимога до доказовості, контекстуалізації, етичної коректності та рефлексивного підсумку, що забезпечує перехід від фрагментарного знання до цілісного, ціннісно насиченого й діяльнісно підтвердженого результату.

Висновки. У статті уточнено зміст базових понять і показано їхній зв'язок з освітніми результатами у ЗВО. Визначено педагогічні механізми,

через які робота зі спадщиною переходить у стійкі освітні результати (осмислення, інтерпретація, критична оцінка джерел, співвіднесення локального й національного контекстів, рефлексія та надання досвіду особистісного значення). Показано, що найвищий дидактичний ефект досягається тоді, коли спадщина не зводиться до ілюстрації, а стає основою навчальних завдань, у яких поєднуються контекстуалізація, перевірка фактів, етична коректність і рефлексивний підсумок. Систематизовано педагогічні технології, методи й форми роботи у ЗВО та окреслено їхні дидактичні функції для формування історичної пам'яті. Запропонований набір освітніх практик (для лекцій, семінарів, практичної підготовки, гурткової роботи) демонструє прикладні варіанти інтеграції спадщини з опорою на доказовість, академічну добросесність, відповідальну цифрову взаємодію з історичним контентом і розвиток громадянської позиції. **Наукова новизна:** розроблено й обґрунтовано авторську схему педагогічних механізмів формування історичної пам'яті засобами культурної спадщини, що пояснює перехід від взаємодії зі спадщиною до стійких освітніх результатів; здійснено систематизацію технологій, методів і форм роботи зі спадщиною у ЗВО та визначено їхні спільні дидактичні функції як основу для педагогічно вмотивованого добору освітніх рішень; конкретизовано прикладні формати інтеграції спадщини в освітній процес з акцентом на перевірку фактів, контекстуалізацію й етичність репрезентації. **Практичне значення.** Матеріали можуть бути використані викладачами ЗВО – для планування модулів і занять, добору ресурсів спадщини та конструювання завдань, що цілеспрямовано запускають визначені механізми (осмислення, критична оцінка, рефлексія тощо); розробниками освітніх компонентів історичного та культурологічного спрямування – як орієнтир для поєднання освітньої й громадянсько-виховної складових через роботу зі спадщиною. **Перспективами подальших розвідок** доцільна емпірична перевірка результативності запропонованих механізмів і практик у різних ЗВО та дисциплінах (історія, культурологія, соціальні науки, педагогіка), з порівнянням форматів аудиторної й позааудиторної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д., Коломоєць Г.А., Трейтяк Д.В., Федоренко С.В., Шкільна І.М., Журба К.О. Формування в учнівської і студентської молоді національної солідарності в умовах війни та повоєнного часу: *методичний посібник*. Івано-Франківськ: НАІР. 2025. 148 с. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-617-8768-05-8-2025-148>
2. Власенко Р.П. Формування мотивації та пізнавальної активності засобами музейної педагогіки в закладі вищої освіти. *Актуальні проблеми вищої школи*. 2025. Вип. 57. С. 55–61. DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2025-1-57-55-61>
3. Дорошева А.О. Формування національної ідентичності студентів через викладання історико-культурної спадщини України. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2025. Вип. 8 (38). С. 781–789. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-8\(38\)-781-789](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-8(38)-781-789)
4. Загородня А.А. Феномен та культура історичної пам'яті як основа національно-патриотичного виховання у закладах вищої освіти України (1991–2009 рр.): теоретико-методологічні засади. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. Вип. 10 (18). С. 103–114. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-10\(18\)-103-114](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-10(18)-103-114)
5. Заредінова Е.Р. Формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти: теорія та методика. *Монографія*. Видавничий дім “Слово”, м. Київ, Україна. 2020. URI: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724221> (дата звернення: 01.03.2026).
6. Зеленська Л.Д., Чернікова І.В. Національно-патриотичне й громадянське виховання здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану: системний підхід і дієві практики. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип. (14). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14787373>
7. Іванова М.С., Силенко Ю.В. Імерсивні виставки як простір інновацій у сфері мультимедійного дизайну України. *Український мистецтвознавчий дискурс*. 2025. Вип. 4. С. 58–67. DOI: <https://doi.org/10.32782/uad.2025.4.6>
8. Кравченко О., Резніченко І. Національно-патриотичне виховання студентської молоді засобами цифрових технологій в умовах дистанційного освітнього середовища. *Наука і освіта*. 2022. Вип. 1. С. 60–70. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2022-1-9>
9. Криловець М. Соціальне виховання молоді засобами музейної педагогіки. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2021. Вип. 1 (6). С. 164–175 DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.1\(6\).2021.234176](https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(6).2021.234176)
10. Ордіна Л.Л. Формування когнітивно-культурної компетенції студентів у культуротворчому середовищі закладу вищої освіти. *Перспективи та інновації науки*. 2025. Вип. 1 (47). С. 867–877. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-1\(47\)-867-877](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-1(47)-867-877)
11. Паска А.В. Музейна педагогіка в закладах вищої освіти України та республіки Польща: історіографічний аспект. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. Вип. 6 (20). С. 544–552. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-6\(20\)-544-552](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-6(20)-544-552)
12. Паска А. Формування музейної культури студентської молоді у закладах вищої освіти України. *Молодь і ринок*. 2024. Вип. 11 (231). С. 133–137. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.312996>
13. Петрович В.В., Байбакова О.О., Лапшин С.А. Вплив освітніх програм на підтримку та розвитку національної та культурної ідентичності. *Вісник освіти та науки*. 2024. Вип. 4 (22). С. 1287–1300. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-4\(22\)-1287-1299](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-4(22)-1287-1299)
14. Романчук В.О. Історична публіцистика як публічна історія на сторінках журналу “Універсум” (1993–2018). *Обрії друкарства*. 2021. Вип. 1–2 (9–10). С. 143–160. DOI: [https://doi.org/10.20535/2522-1078.2021.1\(9\).240618](https://doi.org/10.20535/2522-1078.2021.1(9).240618)
15. Трейтяк Д. Роль цифрових засобів у формуванні національної солідарності у студентів в умовах протистояння ворожим інформаційним впливам. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 3 (59). С. 262–266. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-41>

16. Billore S., Genc E.A., Ozturkcan S. Brand museums, commodification of cultural heritage and cultural transfer: The case of IKEA museum. *Scandinavian Journal of Management*. 2025. Vol. 41. Issue. 1. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2024.101388>

17. Parowicz I. The Heritage Diplomacy Spectrum: A Multidimensional Typology of Strategic, Ethical, and Symbolic Engagements. *Heritage*. 2025. Vol. 8. Issue. 10. DOI: <https://doi.org/10.3390/heritage8100409>

18. Rosser P., Soler S. From Oblivion to Life: The Recovery of Intangible Cultural Heritage through the Anti-Aircraft Shelters of the Spanish Civil War. *Heritage*. 2024. Vol. 7. Issue. 2. pp. 817–828. DOI: <https://doi.org/10.3390/heritage7020039>

19. Tang C., Qiu T., Li Y. Heritage perspectives on cultural memory and spatial identity in Yuan River Basin, Hunan, China. *Npj Heritage Science*. 2025. Vol. 13. Issue. 1. DOI: <https://doi.org/10.1038/s40494-025-01841-5>

20. Zhao Y., Li Y., Dai T., Sedini C., Wu X., Jiang W., LC R. Virtual reality in heritage education for enhanced learning experience: a mini-review and design considerations. *Frontiers in Virtual Reality*. *Frontiers Media SA*. 2025. Vol. 6. DOI: <https://doi.org/10.3389/frvir.2025.1560594>

REFERENCES

1. Bekh, I.D., Kolomoiets, H.A., Treitiak, D.V., Fedorenko, S.V., Shkilna, I.M. & Zhurba, K.O. (2025). Formuvannya v uchnivskoi i studentskoi molodi natsionalnoi solidarnosti v umovakh viiny ta povoiennoho chasu [Developing national solidarity in school and university youth under conditions of war and the post-war period]. *Metodychnyi posibnyk*. Ivano-Frankivsk: NAIR, 148 p. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-617-8768-05-8-2025-148> [in Ukrainian].

2. Vlasenko, R.P. (2025). Formuvannya motyvatsii ta piznavalnoi aktivnosti zasobamy muzeinoi pedahohiky v zakladi vyshchoi osvity [Developing motivation and cognitive activity by means of museum pedagogy in a higher education institution]. *Current Problems of Higher School*, No. 57, pp. 55–61. DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2025-1-57-55-61> [in Ukrainian].

3. Dorosheva, A.O. (2025). Formuvannya natsionalnoi identychnosti studentiv cherez vykladannia istoriko-kulturnoi spadshchyny Ukrainy [Developing students' national identity through teaching Ukraine's historical and cultural heritage]. *Current Issues in Modern Science*, No. 8(38), pp. 781–789. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-8\(38\)-781-789](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-8(38)-781-789) [in Ukrainian].

4. Zahorodnia, A.A. (2025). Fenomen ta kultura istorychnoi pam'iaty yak osnova natsionalno-patriotynoho vykhovannia u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy (1991–2009 rr.): teoretyko-metodolohichni zasady [The phenomenon and culture of historical memory as a basis for national-patriotic education in higher education institutions of Ukraine (1991–2009): theoretical and methodological foundations]. *Society and National Interests*, No. 10(18), pp. 103–114. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-10\(18\)-103-114](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-10(18)-103-114) [in Ukrainian].

5. Zaredinova, E.R. (2020). Formuvannya sotsiokulturnykh tsinnosti studentiv v osvitnomu seredovyschi zakladu vyshchoi osvity: teoriia ta metodyka [Developing students' sociocultural values in the educational environment of a higher education institution: theory and methods]. Kyiv. URI: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724221> (Accessed 01 Mar. 2026). [in Ukrainian].

6. Zelenska, L.D. & Chernikova, I.V. (2025). Natsionalno-patriotychne y hromadianske vykhovannia zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh voiennoho stanu: systemnyi pidkhid i dievi praktyky [National-patriotic and civic education of higher education students under martial law: a systems approach and effective practices]. *Pedagogical Academy: Scientific Notes*, No. 14. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14787373> [in Ukrainian].

7. Ivanova, M.S. & Sylenko, Y.V. (2025). Imersyivni vystavky yak prostir innovatsii u sferi multymediinoho dyzainu Ukrainy [Immersive exhibitions as a space for innovation in the field of multimedia design in Ukraine]. *Ukrainian Art Studies Discourse*, No. 4, pp. 58–67. DOI: <https://doi.org/10.32782/uad.2025.4.6> [in Ukrainian].

8. Kravchenko, O. & Reznichenko, I. (2022). Natsionalno-patriotychne vykhovannia studentskoi molodi zasobamy tsyfrovyykh tekhnolohii v umovakh dystantsiinoho osvitnoho seredovyscha [National-patriotic education of student youth by means of digital technologies in a distance learning environment]. *Science and Education*, No. 1, pp. 60–70. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2022-1-9> [in Ukrainian].

9. Krylovets, M. (2021). Sotsialne vykhovannia molodi zasobamy muzeinoi pedahohiky [Social education of youth by means of museum pedagogy]. *Social Work and Social Education*, No. 1(6), pp. 164–175. DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.1\(6\).2021.234176](https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(6).2021.234176) [in Ukrainian].

10. Ordina, L.L. (2025). Formuvannya kohnityvno-kulturnoi kompetentsii studentiv u kulturotvorchoomu seredovyschi zakladu vyshchoi osvity [Developing students' cognitive-cultural competence in the culture-creating environment of a higher education institution]. *Perspectives and Innovations of Science*, No. 1(47), pp. 867–877. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-1\(47\)-867-877](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-1(47)-867-877) [in Ukrainian].

11. Paska, A.V. (2023). Muzeina pedahohika v zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy ta Respubliki Polshcha: istoriografichnyi aspekt [Museum pedagogy in higher education institutions of Ukraine and the Republic of Poland: a historiographical aspect]. *Scientific Innovations and Advanced Technologies*, No. 6(20), pp. 544–552. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-6\(20\)-544-552](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-6(20)-544-552) [in Ukrainian].

12. Paska, A. (2024). Formuvannya muzeinoi kultury studentskoi molodi u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy [Developing museum culture of student youth in higher education institutions of Ukraine]. *Youth & market*, No. 11(231), pp. 133–137. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.312996> [in Ukrainian].

13. Petrovych, V.V., Baibakova, O.O. & Lapshyn, S.A. (2024). Vplyv osvitnikh prohram na pidtrymku ta rozvytok natsionalnoi ta kulturnoi identychnosti [The impact of educational programs on supporting and developing national and cultural identity]. *Bulletin of Education and Science*, No. 4(22), pp. 1287–1300. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-4\(22\)-1287-1299](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-4(22)-1287-1299) [in Ukrainian].

14. Romanchuk, V.O. (2021). Istorychna publitsystyka yak publichna istoriia na storinkakh zhurnalu “Universum” (1993–2018) [Historical publicism as public history on the pages of the journal “Universum” (1993–2018)]. *Horizons of Printing*, No. 1–2(9–10), pp. 143–160. DOI: [https://doi.org/10.20535/2522-1078.2021.1\(9\).240618](https://doi.org/10.20535/2522-1078.2021.1(9).240618) [in Ukrainian].

15. Treitiak, D. (2023). Rol tsyfrovyykh zasobiv u formuvanni natsionalnoi solidarnosti u studentiv v umovakh protystoiannia vorozhym informatsiinym vplyvam [The role of digital tools in developing students' national solidarity under

**ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТА-КЛАРНЕТИСТА
В АКАДЕМІЧНОМУ ТА ДЖАЗОВОМУ ВИКОНАВСТВІ**

conditions of countering hostile information influences]. *Current Issues of the Humanities*, No. 3(59), pp. 262–266. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-3-41> [in Ukrainian].

16. Billore, S., Genc, E.A. & Ozturkcan, S. (2025). Brand museums, commodification of cultural heritage and cultural transfer: The case of IKEA museum. *Scandinavian Journal of Management*, 41(1). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2024.101388> [in English].

17. Parowicz, I. (2025). The Heritage Diplomacy Spectrum: A Multidimensional Typology of Strategic, Ethical, and Symbolic Engagements. *Heritage*, 8(10). DOI: <https://doi.org/10.3390/heritage8100409> [in English].

18. Rosser, P. & Soler, S. (2024). From Oblivion to Life: The Recovery of Intangible Cultural Heritage through the Anti-Aircraft Shelters of the Spanish Civil War. *Heritage*,

7(2), pp. 817–828. DOI: <https://doi.org/10.3390/heritage702039> [in English].

19. Tang, C., Qiu, T. & Li, Y. (2025). Heritage perspectives on cultural memory and spatial identity in Yuan River Basin, Hunan, China. *Heritage Science*, 13(1). DOI: <https://doi.org/10.1038/s40494-025-01841-5> [in English].

20. Zhao, Y., Li, Y., Dai, T., Sadini, C., Wu, X., Jiang, W. & LC, R. (2025). Virtual reality in heritage education for enhanced learning experience: a mini-review and design considerations. *Frontiers in Virtual Reality*, 6. DOI: <https://doi.org/10.3389/frvir.2025.1560594> [in English].

Стаття надійшла до редакції: 26.02. 2026

Прийнято до друку: 16.04.2026

Опубліковано: 04.05.2026

УДК 78.071.2:780.643.1

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.356079>

Роман Михаць, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри музично-теоретичних дисциплін та інструментальної підготовки
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5111-4188>

Микола Михаць, магістр педагогічної освіти,
викладач музично-теоретичних дисциплін
Бориславського мистецького ліцею

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8187-1025>

**ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТА-
КЛАРНЕТИСТА В АКАДЕМІЧНОМУ ТА ДЖАЗОВОМУ ВИКОНАВСТВІ**

У статті здійснено комплексний теоретико-методологічний аналіз специфіки формування та розвитку виконавської майстерності студента-кларнетиста у процесі фахової підготовки в контексті академічного та джазового виконавства. Проаналізовано сучасні підходи до трактування феномена виконавської майстерності, визначено її структурні компоненти (технічний, художньо-інтерпретаційний, когнітивний, емоційно-виразовий, імпровізаційний), з'ясовано їх жанрову специфіку та педагогічні принципи формування. Окреслено відмінності педагогічних моделей академічної та джазової підготовки. Обґрунтовано необхідність інтеграції академічної класичної школи та джазового імпровізаційного мислення в сучасній мистецькій освіті. Запропоновано педагогічні умови та методичні рекомендації щодо вдосконалення професійної підготовки студентів-кларнетистів у різних виконавських стилях.

Ключові слова: виконавська майстерність; професійна підготовка; студент-кларнетист; академічне виконавство; джазове виконавство; імпровізація; музична педагогіка.

Табл. 1. Літ. 15.

**Roman Mykhats, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Music-Theoretical Disciplines and Instrumental Training Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University**
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5111-4188>

**Mykola Mykhats, Master of Pedagogical Education,
Lecturer of Music Theory Disciplines at the Boryslav Art Lyceum**
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8187-1025>

**PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF PERFORMANCE SKILLS OF CLARINET
STUDENTS IN ACADEMIC AND JAZZ PERFORMANCE**

The article discusses topical issues of contemporary clarinet performance, which combines the specifics and peculiarities of training in academic and jazz traditions. This approach is dictated by the need to apply a comprehensive methodology in the organization of the educational process. A comprehensive theoretical and methodological analysis of the specifics of the formation and development of the performing skills of a clarinet student in the process of professional training in the context of academic and jazz performance has been carried out. Contemporary approaches to the interpretation of the phenomenon of

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТА-КЛАРНЕТИСТА В АКАДЕМІЧНОМУ ТА ДЖАЗОВОМУ ВИКОНАВСТВІ

performance skills have been analyzed, their structural components (technical, artistic-interpretative, cognitive, emotional-expressive, improvisational) have been identified, and their genre specificity and pedagogical mechanisms of formation have been clarified. The differences between pedagogical models of academic and jazz training are outlined. A student clarinetist who performs jazz must master all the traditional components of the academic classical performing school: the specifics of performing breathing, methods of sound production, articulation, phrasing, types of attack, and rhythmic-auditory control. A student clarinetist of an academic orientation must master the skills of jazz improvisation, which covers all levels of musical material organization. The necessity of integrating the academic technical school and jazz improvisational thinking into modern arts education is substantiated. Pedagogical conditions and methodological recommendations for improving the professional training of clarinet students in various performance styles are proposed. It has been proven that effective training of a modern clarinet student requires a multi-level methodological system that combines academic principles (scales, arpeggios, technical and artistic études, breathing development, embouchure, articulation, intonation) with jazz practices (modal thinking, transcription, working with patterns in sequences, development of improvisational thinking), which ensures the versatility of performance skills and adaptability to different performance styles.

Keywords: performance skills; professional training; student clarinetist; academic performance; jazz performance; improvisation; music pedagogy.

Постановка проблеми. Сучасна система мистецької освіти перебуває у стані трансформації, що зумовлено глобалізаційними процесами, міжкультурною взаємодією та зміною професійних вимог до музиканта. Вона орієнтується на підготовку універсального музиканта-виконавця, здатного реалізовувати себе в різних виконавських стилях та жанрах. Це питання стає особливо важливим у процесі фахової підготовки студентів-духовиків, зокрема кларнетистів і саксофоністів, адже ці інструменти активно використовуються як в академічній, так і в естрадно-джазовій музиці.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Питання формування виконавських навиків і вдосконалення технічної майстерності духовика залишалося одним із ключових у процесі становлення та розвитку інструментальної духової музики. Проблеми формування виконавської майстерності на різних духових інструментах традиційно розглядалася в межах академічного виконавства у науково-методичних працях вітчизняних музикантів-виконавців та педагогів – Г. Абаджяна, І. Якустиді, В. Богданова, В. Апатського, С. Горового, І. Гишки, М. Крупця, Г. Марценюка, В. Посвалюка, В. Гладких, С. Цюлюпи, В. Качмарчика, М. Мимрика, А. Карп'яка та ін., які значну увагу приділили системності у формуванні технічних навичок виконавського апарату: принципам формування дихального апарату, амбушуру, артикуляційної техніки, інтонаційної стабільності, тембрової культури, ролі слухового контролю та розвитку музичного мислення. Вони акцентують увагу на єдності технічної досконалості та художньої інтерпретації, підкреслюючи, що виконавська майстерність є інтегративною якістю, що поєднує технічні особливості, стильове мислення, психологічні та творчі аспекти, сценічну культуру та індивідуальність виконавця.

Фундаментальні основи академічного виконавства на кларнеті закладені в науково-методичних працях вітчизняних виконавців та педагогів, як В. Гурфінкеля, О. Штарка, К. Мюльберга, В. Носова, В. Ти-

хонова, В. Громченка, Р. Вовка, З. Буркацького, І. Проціва, О. Палаженка та ін. Джазовий сегмент виконавства на дерев'яних духових інструментах висвітлюється в методичних працях закордонних авторів, як Дж. Аберсольд, Д. Лібман, Е. Деніелс, а також у науково-методичних працях українських педагогів-методистів М. Крупця, В. Чурикова, І. Палій, С. Гданського та ін. Та попри те, що формування виконавської майстерності студента-кларнетиста має досить глибокі традиції, сформовану структуру методологічних підходів, дидактичних принципів, методів та форм навчання, специфіка формування виконавської майстерності саме в контексті подолання стилістичних бар'єрів між академізмом та джазом у вітчизняному науково-педагогічному дискурсі потребує подальшого глибокого наукового розроблення та систематизації. Сучасний освітній простір вимагає поєднання класичної школи з розвитком імпровізаційного мислення, стилістичної мобільності та творчої автономії виконавця. Це зумовлює необхідність теоретичного осмислення та методичного обґрунтування специфіки формування виконавської майстерності студента-кларнетиста в різних виконавських стилях.

Актуальність теми визначається наступними чинниками: недостатня розробленість проблематики – відсутність комплексних досліджень, що порівнюють формування виконавської майстерності студента-кларнетиста в академічному та джазовому контекстах; підвищення вимог до професійної мобільності музиканта – необхідність володіння академічною технікою та джазовою імпровізацією; **Об'єктом** в даній статті становить процес формування виконавської майстерності студентів-кларнетистів в різних виконавських стилях.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та визначити специфічні особливості формування виконавської майстерності студента-кларнетиста в академічному та джазовому виконавстві. **Завданнями** даного дослідження є: проаналізувати наукові підходи до трактування виконавської майстерності; здійснити порівняльний аналіз академічної та джа-

зової виконавської практики; окреслити педагогічні умови та рекомендації для ефективного формування майстерності студента-кларнетиста у різних виконавських стилях.

Виклад основного матеріалу. Джазова музика є однією з найбільш цікавих сфер мистецько-виконавської практики. “Джаз є одним із важливих сегментів сучасної культури, у зверненні до якого науковці вбачають можливість збереження та мистецького відтворення самобутнього музичного феномену, що виник наприкінці XIX ст. на стику різних культур. На сучасному етапі джаз став універсальною мовою, яка сприяє міжкультурному діалогу. В Україні джаз має свою особливу історію, будучи невід’ємною складовою національної культури. Зокрема, джазова музика інтенсивно репрезентується в українському мистецькому просторі в останні десятиліття, що пов’язано, з одного боку, з визнанням джазу своєрідним напрямом художньої творчості, в контексті чого джазове виконавство фактично інтегрувалось в академічну галузь професійного музичного мистецтва; з іншого, він залишається помітною рушійною силою творчої самореалізації молоді у сфері музики. ...джазу належить одне з важливих місць у сучасній українській музичній культурі, свідченням чого є сформована в країні інфраструктура, спрямована на забезпечення оптимального функціонування джазової творчості: джаз-клуби, різні за статусом фестивалі, “трирівнева” система джазової освіти (початкова, середня, вища) і, як наслідок, – зростання зацікавленості щодо цього жанру з боку музичних критиків та науковців” [7, 3].

Трансформаційні процеси, що відбуваються в сучасному мистецькому просторі, висувають нові вимоги до фахової підготовки музикантів-виконавців. Сьогодні випускник закладу середньої та вищої мистецької освіти постає перед викликом поєднання в межах своєї професійної діяльності різних виконавських стилів. Академічна модель орієнтується на точність нотного тексту, стильову відповідність, стабільність техніки та сценічну дисципліну. Джазове виконавство передбачає розвиток імпровізаційного мислення, гармонійного слуху, ритмічної свободи та індивідуального стилю. Тому інтеграція цих обох підходів сприяє формуванню універсального музиканта-виконавця, здатного до професійної мобільності та творчої самореалізації. Проблема формування виконавської майстерності студента-кларнетиста в умовах такого паралельного розвитку є надзвичайно актуальною, адже традиційна академічна система навчання, орієнтована на відтворення авторського тексту з високим ступенем точності, часто вступає в технологічне та естетичне протиріччя з джазовою виконавською практикою, де панує свобода інтерпретації, специфічні звукові ефекти та імпровізація. Відсутність цілісної мето-

дичної бази, яка б інтегрувала ці два напрями, призводить до того, що студенти часто втрачають якість класичного звукоутворення при спробах грати джаз, або, навпаки, залишаються занадто “академічними” та стилістично непереконливими (розгубленими) в джазових композиціях. Специфіка навчання в класі спеціального інструмента має враховувати ці виклики, формуючи у майбутнього музиканта-виконавця універсальний виконавсько-технічний апарат та вміння адаптуватись у різних виконавських стилях.

“Навчання гри на духових дерев’яних музичних інструментах, зокрема на кларнеті, є актуальним та ключовим фаховим компонентом у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва як в Україні, так і за її межами. Передусім, це зумовлено тим, що кларнет має великі тембрально-зображальні можливості, є дуже популярним як в сольному, так і ансамблевому чи оркестровому виконавстві широко використовується в різних жанрах і стилях, вважається одним із найвіртуозніших духових дерев’яних музичних інструментів. Найважливіше те, що методика та специфіка навчання гри на кларнеті є досить універсальною й для інших духових дерев’яних інструментів, зокрема для саксофона, адже постановка губного апарату та аплікатури у цих інструментів є дуже подібною. Така властивість робить кларнет досить популярним, оскільки через навчання гри на ньому можна досить швидко оволодіти грою й на інших духових дерев’яних музичних інструментах” [9, 94]. “Цей інструмент був розроблений професійним майстром ... для академічного музикування, втілення професійних цілей. ... це один важливий момент – розробка кларнета була спрямована на модифікацію попередніх інструментів (шаломо) та вдосконалення його конструкції, полегшення звуковидобування, вирішення питань стосовно виконавської техніки та покращення інтонації та звукових (акустичних) якостей загалом. Винайдення кларнета співпало з оркестровими реформами XVIII ст. та він став повноправним учасником оновленого симфонічного оркестру, як це відбувається й дотепер” [13, 45]. Кларнет, завдяки своїм конструктивним особливостям, багатству тембрової палітри та широкому динамічному діапазону, є одним із найбільш затребуваних інструментів як в академічному середовищі (симфонічні, духові, камерні ансамблі та оркестри), так і в естрадно-джазовому мистецтві.

Історія розвитку кларнета як сольного та ансамблевого інструмента яскраво свідчить про його виняткову здатність адаптуватися до різноманітних виконавських стилів. Від епохи класицизму, де кларнет завоював симпатію В. А. Моцарта своїм “співучим” тембром, до епохи романтизму – у творах Й. Брамса та К.М. Вебера цей інструмент сформував строгу академічну канонічність. “Окрім роз-

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТА-КЛАРНЕТИСТА В АКАДЕМІЧНОМУ ТА ДЖАЗОВОМУ ВИКОНАВСТВІ

повсюдження побутування кларнета в симфонічній академічній музиці, кларнет був затребуваним інструментом у військовій сфері, зокрема, в духових оркестрах. Завдяки своїм властивостям, як в технічному, так і в акустичному плані, кларнет виконував в духових оркестрах провідну роль, схожу на роль скрипок у симфонічному оркестрі. Його різкий та гучний верхній регістр сприяв вирізненню у загальному звуковому пласті, а технічні віртуозні можливості – виконанню складних партій та здатність втілювати як виразний мелодійний рельєф, так і стрімкі пасажі у швидких темпах” [13, 45].

З іншого боку, поява джазу на початку ХХ ст. докорінно змінила статус цього інструмента. “В джазі кларнет також зайняв усталене місце завдяки зазначеним вище характеристикам. Розквіт кларнета в джазовому музикуванні відбувся в еру свінгу, передусім завдяки блискучому виконавцю Бенні Гудмену. Водночас із цим позицію домінування виборював саксофон, технічні можливості якого не поступалися кларнету, проте яскравість звуку була більшою та динамічні можливості також були вищими” [13, 45]. У руках таких майстрів джазу, як Річард Штольцман, Сідней Беше, Вудді Гедман, Бенні Гудмен, Артї Шоу, Додс Шонні, Бадді де Франко – кларнет став інструментом безмежної експресії, що наближається до людського голосу. Джазова естетика внесла в арсенал кларнетиста прийоми, що раніше вважалися “непрофесійними” або технологічно помилковими в академічній школі: глісандо, граул, субтон, губне вібрато тощо. “Протягом перших десятиліть ХХ ст. велися пошуки реалізації технічних і виражальних можливостей інструментів у джазовому музикуванні. Притаманний джазу пошук на інструменті способів звуковидобування, спрямованих на імітацію характерних ознак людського голосу ... зумовлює формування специфічних ефектів, які застосовуються як у вокальному, так і інструментальному джазі (дьорті-тон, скет, офф-пітч, граул-ефекти тощо)” [7, 27]. Для сучасного студента розуміння цих естетичних відмінностей є першим кроком до формування майстерності. Сьогодні виконавська майстерність музиканта розглядається не лише як сукупність технічних навичок, а як здатність до швидкої стилістичної адаптації. “Отже, простежується принципова різниця підходів до формування виконавської майстерності та самореалізації музикантів у джазі. Основуючись на традиціях європейського академічного виховання, учень прагне настільки оволодіти інструментом, щоб формально вміти виконати будь-який зафіксований нотами музичний текст, а негритянський музикант оволодіває технічними прийомами та засобами, необхідними для відтворення музики, яка подобається. У першому випадку самореалізація здійснюється в результаті осмислен-

ня необхідності досягнення певного рівня володіння професійними навичками та знаннями для того, щоб займатись мистецтвом, що формує діалектику підходу – “професійна підготовка → творчість”. Другий підхід має протилежну спрямованість – оволодіння професійними навичками та знаннями в процесі занять улюбленою справою – “творчість → професійне самовдосконалення”. Позитивність такої специфіки формування джазового музиканта підкреслював Дж. Коллієр, відзначаючи, що безпосередня участь в процесі музикування відіграє важливішу роль, ніж “формальне навчання” [7, 17]. Студент повинен усвідомити, що класична музика вимагає від нього інтерпретатора, який максимально точно реалізує волю композитора, тоді як джаз вимагає від нього ролі творця-співавтора. Педагогічне завдання полягає у вихованні “гнучкого мислення”, яке забезпечує здатність адаптувати виконавські навички у процесі виконання різно-стильової музики без шкоди для базової професійної підготовки.

Виконавська майстерність студента-духовика є багаторівневою структурою, яка включає технічний, інтонаційно-звуковий, інтерпретаційний, когнітивний та імпровізаційно-креативний компоненти. Як і в кожного, хто навчається гри на духовому інструменті, формування виконавської майстерності студента-кларнетиста починається з усвідомлення правильної роботи дихання та амбушура, що є основою звукоутворення. В академічній та джазовій школах ці компоненти мають як спільні риси, так і радикальні відмінності, що часто стають причиною технологічних труднощів при спробах поєднання стилів.

Специфіка губного апарату (амбушура). В академічній системі навчання під амбушуром розуміють систему м’язів губ та обличчя, яка забезпечує стабільну позицію мундштука та тростини. Класичний стандарт вимагає “фіксованого підборіддя” та щільного прилягання нижньої губи до нижніх зубів. Це створює жорстку опору, що мінімізує будь-які коливання висоти звуку, забезпечуючи ідеальну інтонаційну стабільність. Академічна майстерність кларнетиста традиційно базується на “еталонному” звучанні – чистому, сфокусованому, позбавленому сторонніх шумів та вібрато. На противагу цьому, джазове виконавство часто базується на “вільному” або “подвійному” амбушурі (*double-lip embouchure*), де верхня губа може частково прикривати зуби, або нижня губа перебувати у більш розслабленому стані. Така мобільність необхідна для виконання специфічних джазових прийомів, як *pitch-bending* (плавне пониження або підвищення висоти ноти губами) та *vibrato*. Студент має повинен опанувати навички “стилістичного перемикавання” – дотримуватись академічної строгості у творах класичних композиторів, та дозволяти апа-

**ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТА-КЛАРНЕТИСТА
В АКАДЕМІЧНОМУ ТА ДЖАЗОВОМУ ВИКОНАВСТВІ**

рату бути більш еластичним у композиціях Гершвіна чи Копленда.

Для глибшого розуміння специфіки формуван-

ня майстерності кларнетиста пропонуємо порівняльну характеристику налаштування інструмента та роботи виконавського апарату:

Таблиця 1

Диференціація виконавських параметрів у кларнетистів

	<i>Академічне виконавство</i>	<i>Джазове виконавство</i>	<i>Вплив на розвиток виконавської майстерності</i>
<i>Мундштук</i>	Вузька пасть, витягнутий та фіксований підборідок для контролю звуку.	Широка пасть для більшого об'єму повітря.	Джазовий мундштук полегшує виконання фортиссімо та глісандо.
<i>Тростина</i>	Жорстка (3.0–4.5), створює опору подиху та формує основу звуку.	Легка (2–3.0), полегшує артикуляцію “свінг”.	Легка тростина дозволяє швидше втомлювати м'язи, що вимагає специфічної витривалості.
<i>Позиція язика</i>	Висока (позиція “і”), що фокусує повітряний потік.	Нижча (позиція “а” або “о”), створює “брудний” тембр.	Зміна позиції язика докорінно змінює обертоновий склад звуку.
<i>Вібрато</i>	Зазвичай відсутнє або ледь помітне (інтонаційна рівність).	Обов'язкове, губне або діафрагмальне (експресія).	Розвиває гнучкість губних та м'язів та контроль над інтонацією.

Виконавське дихання та динамічна гнучкість. Хоча основа (діафрагмальна опора) видихуваного повітря залишається незмінною, спосіб подачі повітря у процесі виконання цих двох моделей відрізняється. Академічна школа навчає студента “вести” фразу, створюючи безперервну кантилену. У джазі ж дихання підпорядковується ритмічній пульсації. Студент має опанувати техніку “акцентованого дихання”, де кожен видих синхронізується з ритмічною сіткою твору. *Артикуляційна культура та ритмічна пульсація.* Артикуляція є найбільш контрастним елементом, що розмежує академічну та джазову моделі навчання. Майстерність академічного кларнетиста вимірюється чіткістю та легкістю *staccato*. Це досягається завдяки миттєвому дотику кінчика язика до кінчика тростини. У джазовій стилістиці панує концепція *swing*, де студент повинен докорінно переглянути свою роботу язика. “Однією з характерних стилістичних ознак джазової музики є метроритмічна пульсація – поліритмія, специфіка опрацювання якої в джазі зумовила формування “свінгу”, основаного на постійних випереджаючих або таких, що запізняються, відхиленнях ритму від опорних долей граунд-біту, створюючи ефект “розгойдування” звукової маси, розхитування метричної основи” [7, 27]. Якщо в класичній музиці ми граємо рівні восьмі ноти, то в джазі вони стають “пунктирними” (близько до тріольної пульсації), де друга нота коротша і часто має акцент. “Пояснюючи роль свінгу в джазі, Ю. Панасьє, основуючись на колективному принципі оркестрового виконавства загалом, наголошував, що, на відміну від симфонічного оркестру, джазмени під час імпровізації самі створюють музичний матеріал, якість якого визначається ступенем інтенсивності й правиль-

ності розстановки ритмічних акцентів, тобто спільного свінгування. Якісною відмінністю свінгу від поліритмії за логікою європейської класичної музики є його тлумачення як особливого характеру, психічного стану репрезентації джазового тексту. Останні дослідження приводять до розуміння свінгу як інтегральної за своєю суттю категорії, яка, поперше, є “імовірнісною”, а, по-друге, “результативною”, залежною від комплексу музичних і позамузичних параметрів: артикуляція, тембр, вібрата, атака, інтонування, темп, характер музики, з одного боку, а з іншого – настрої джазмена, стан інструмента, реакція слухачів тощо. У межах джазової естетики і поезики, “свінгування є певним відчуттям часу в джазі, де ми маємо справу не лише з виконанням необхідної ноти в конкретний час, але і з тим, як цей час переживається та заповнюється музикантом поміж звуками свінг значною мірою пов'язаний з іншою стилістичною ознакою джазової музики – імпровізацією; він концентрує та об'єднує елементи джазової імпровізації; однією з безсумнівних стилістичних ознак джазу є незалежність імпровізації від граунд-біту (“off-beat”)” [7, 28].

Специфіка джазової артикуляції: legato-tonguing – використання м'якого складу “ду” або “да” замість жорсткого “та”. Це створює ефект безперервного потоку повітря з м'яким розділенням звуків; *off-beat accent* – перенесення акценту на слабку частку такту. Це найскладніший момент для студентів-класиків, чий слуховий апарат зорієнтований на сильну долю; *ghost notes* – “німі” ноти, які лише позначаються апікатурно та ритмічно, але майже не озвучуються. Цей прийом додає виконанню особливої драйвовості та рельєфності. Розвиток артикуляційної майстерності в обох напрямках вимагає від викладача розробки спеціальних вправ, де

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТА-КЛАРНЕТИСТА В АКАДЕМІЧНОМУ ТА ДЖАЗОВОМУ ВИКОНАВСТВІ

одна і та ж гама виконується спочатку в академічному стилі (рівні восьмі, гостре стакато), а потім у джазовому (свінгові восьмі, акценти на слабку долю). Такий підхід стимулює розвиток нейром'язової координації та стилістичної гнучкості студента.

Специфічні виконавські прийоми та засоби художньої експресії. Формування сучасної виконавської майстерності кларнетиста передбачає опанування розширеного арсеналу засобів виразності, які в академічному середовищі тривалий час вважалися факультативними, проте в джазі складають основу стилю. Для студента-кларнетиста опанування цих технік є показником високого професійного рівня та готовності до технічного вдосконалення. Академічне виконавство розглядає *gissando* як складний технічний ефект, що зустрічається переважно в музиці ХХ–ХХІ ст. (найвідоміший приклад – вступ до “Rhapsody in Blue” Дж. Гершвіна). У джазовій практиці глісандо є природним засобом сполучення звуків, що імітує вокальну манеру “ковзання”. Студент має навчитися координувати два процеси: поступове, плавне підняття пальців над звуковими отворами (або зміна їх кута нахилу) та синхронне послаблення м'язів амбушура. Це розвиває надзвичайну чутливість джазового апарату та контроль над інтонаційним “центром” ноти. *Growl (гарчання)* – це прийом, що створює специфічний хрипкий, агресивний тембр. Технологічно він досягається шляхом одночасного співу в мундштук під час видобування звуку на кларнеті, тобто виникає акустичне явище взаємодії, яке збагачує звук додатковими обертонами. Запровадження цього методу у навчальний процес студента-кларнетиста допомагає розслабити гортань і позбутися напруження. Вміння контролювати голосові зв'язки паралельно з подачею повітря позитивно впливає на загальний стан дихальної системи виконавця. Особливо уваги заслуговує розвиток майстерності у володінні технікою *subtone*. Це спосіб звуковидобування у нижньому регістрі на мінімальному тиску повітря, коли звук стає м'яким, оксамитовим та супроводжується характерним “подихом” (*air sound*). В академічному навчанні такий звук часто вважається помилкою (браком), проте в джазовій композиції він є найвищим проявом майстерності. Навчання студента-кларнетиста свідомому використанню субтону розширює його темброву палітру та вчить тонкому контролю над тростиною. *Shake* – швидке чергування основної ноти з верхньою (тип трелі), зазвичай за допомогою губ; *Fall-off* – швидке низхідне глісандо в кінці фрази з одночасним *diminuendo*. *Doit* – швидке висхідне глісандо в кінці ноти. *Slap-tongue* – специфічний удар язиком по тростині, що створює перкусійний звук.

Психолого-педагогічні аспекти розвитку імпровізаційного мислення. Джаз це мистецтво імпровізації, а імпровізація ніщо інше як розповідь.

Найбільш значущою відмінністю між академічною та джазовою практиками є мислення студента. Академічне виконавство базується на репродуктивній діяльності (інтерпретація нотного тексту), тоді як джазове – на продуктивній (миттєве створення власного музичного матеріалу). Для студента-кларнетиста, який з дитинства виховувався на пріоритеті нотної грамоти, відсутність тексту є стресовим явищем для нього. Формування майстерності імпровізації має відбуватися етапно: *перший етап* – запозичення, імітація: слуховий аналіз та копіювання сольних партій майстрів джазу, студент має “зняти” соло на слух, що розвиває музичну пам'ять та стильове чуття; *другий етап* – варіативність: виконання джазових стандартів з внесенням власних великих мелодико-ритмічних змін; *третій етап* – вільної імпровізації: створення власного висловлювання на основі вивчених гармонічних послідовностей. У джазовій музиці виконавська майстерність нерозривно пов'язана із глибокими знаннями гармонії. Студент повинен опанувати основи навиків виконання джазової музики, а саме: вивчення найбільш вживаних джазових акордів, вміння бачити (читати) за мелодичною лінією акордові цифровки (розвивати вертикальне мислення), робота над акордовими послідовностями (II-V-I), виконання ладів та пентатоніки, джазових мелодичних заготовок, секвенцій, вправ та етюдів, що стає частиною щоденної технічної підготовки. Це не лише розвиває студента-кларнетиста як джазового виконавця, а й глибше розкриває логіку побудови класичних творів. “Якість тембру звуку значною мірою визначається уявленням виконавця про еталон звучання. Формування такого уявлення можливе лише за умови багаторазового прослуховування гри провідних саксофоністів як академічної, так і джазової школи. Особливо важливо виконувати транскрипції джазових стандартів видатних джазових музикантів, оскільки в них поєднуються зразки стилістики, тембрового забарвлення та фразування. Оволодіння стилістичними навичками джазового виконавства можливе лише в умовах глибокого занурення в практику транскрипцій та інтерпретацій, а також регулярного слухання гри найкращих представників джазової музики” [15, 167].

Для досягнення високого рівня майстерності педагог має структурувати навчальний час студента так, щоб обидві виконавські школи взаємодоповнювали одна одну. Пропонується модель *інтегрованого* уроку, яка включає: *технічний блок* – чергування вправ на класичне легато і стакато з вправами на джазовий свінг; *слуховий блок* – порівняльний аналіз записів одного і того ж твору різними виконавцями; *репертуарний блок* – паралельне вивчення творів, що мають стилістичний перетин. Така методика не лише запобігає розвитку

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТА-КЛАРНЕТИСТА В АКАДЕМІЧНОМУ ТА ДЖАЗОВОМУ ВИКОНАВСТВІ

та удосконаленню виконавського апарату студента, а й робить ще більш витривалим та адаптивним до будь-яких творчо-виконавських завдань.

Висновки. Академізація джазового виконавства як процес інтеграції до сфери професійного українського музичного мистецтва академічного рівня стала можливою завдяки становленню системи джазової освіти. Ця особливість базується на взаємодії між репрезентативними нормами академічної та джазової музики, адже в організаційному і методичному аспектах джазова освіта розвивалася та діє на ідейних засадах академічного музичного мистецтва, які традиційно культивуються в системі європейської й української музичної освіти. Виконавська майстерність студента-кларнетиста формується як комплексний підхід до навчання, об'єднуючи методичні основи академічної (класичної) та джазової традиції. Академічна підготовка забезпечує технічну стабільність і стилістичну дисципліну, тоді як джазова розвиває креативність і імпровізаційне мислення. Проведене дослідження засвідчує необхідність глибокого методичного осмислення сучасного кларнетового виконавства, що поєднує академічну точність із джазовим виконавством. Інтеграція двох виконавських стилів відповідає сучасним вимогам мистецької освіти та підвищує конкурентоспроможність студента. Необхідність синтезу цих напрямів є основою для формування професійної виконавської майстерності в сучасному освітньому процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Апатський В. М. Імпровізація в сучасному духовому виконавстві. *Історія становлення та перспективи розвитку духової музики в контексті національної культури України* : Зб. матеріал. Всеукр. наук.-практ. конф. Рівне : Волинські обереги, 2007. Вип. 2. С. 13–15.
2. Барвік С. Г. Становлення виконавської майстерності особистості музиканта. *Культура України*. Вип. 43. 2013. С. 278–285.
3. Буркацький З. Особистісно орієнтований підхід до віртуозності кларнетиста : навч. посіб. Одеса: Друкарський дім, 2010. 166 с.
4. Вовк Р. Історія, акустична природа і виразні можливості аплікатури кларнета : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03. Київ, 2004. 19 с.
5. Гданський С.В. Імпровізаційні засади кларнетового виконавства другої половини XVIII – початку XXI ст.: інструментальна специфіка, тенденції історичного розвитку : автореф. дис. ... канд. мистецтв.: 17.00.03. Київ, 2021. 16 с.
6. Крупей М. Стилєві основи формування виконавської майстерності саксофоніста (у контексті музичної творчості XIX – XX століть) : автореф. дис. ... канд. мистецтв.: 17.00.03. Одеса, 2006. 15 с.
7. Лі Шуай, Лошков Ю. *Джаз як системне явище* / Монографія. Харків, 2019. 183 с.
8. Мистецтво джазової імпровізації. *Методичні рекомендації з навчальної дисципліни “Імпровізація (джазова) для закладів початкової мистецької освіти”* / укл. Проценков О., Войцеховська А., Лебедєва О. Київ, 2021. 33 с.

9. Михаць Р., Михаць М. Специфіка формування виконавських умінь учнів-кларнетистів у закладах початкової мистецької освіти. *Молодь і ринок*. № 4 (236). 2025. С. 93–100.

10. Мошак Є. Феномен імпровізації та стилістичні аспекти джазового виконавства. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*. Харків, 2011. Вип. 31. С. 129–141.

11. Тимошенко Д. Виконавство на кларнеті в контексті інструментального професіоналізму. *Теорія і методика мистецької освіти*. Київ, 2001. Вип. 2. С. 48–62.

12. Павленко О.М. Методичні особливості навчання джазу майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки. *Молодий вчений*. № 9 (61), вересень, 2018. С. 414–417.

13. Палій І. Кларнетове мистецтво та *unionique music*: аспекти взаємодії. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 60, том 3, 2023. С. 43–50.

14. Чернов І., Сагітов О., Давиденко В. Духові інструменти в джазовій музиці. *Young Scientist*, № 9 (49). September, 2017. С. 225–228.

15. Чуріков В. Методичні стратегії формування виконавської майстерності саксофоніста в академічній та джазовій традиціях. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 91, том 2, 2025. С. 165–173.

REFERENCES

1. Apatskyi, V.M. (2007). Improvizatsiia v suchasnomu dukhovomu vykonavstvi [Improvisation in contemporary wind instrument performance]. *The history of the formation and prospects for the development of brass music in the context of Ukrainian national culture: Collection of materials from the All-Ukrainian scientific and practical conference*. Rivne, No. 2. pp. 13–15. [in Ukrainian].
2. Barvik, S.H. (2013). Stanovlennia vykonavskoi maisternosti osobystosti muzykanta [Formation of the performing skills of a musician]. *Culture of Ukraine*. Kharkiv, No. 44, pp. 278–285. [in Ukrainian].
3. Burkatskyi, Z. (2010). Osobystisno oriientovanyi pidkhid do virtuoznosti klarнетysta [A personality-oriented approach to clarinet virtuosity]. Teaching manual. Odessa, 166 p. [in Ukrainian].
4. Vovk, R. (2004). Istoriiia, akustychna pryroda i vyrazni mozhlyvosti aplikatury klarнета [History, acoustic nature, and expressive possibilities of the clarinet's range]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv. 19 p. [in Ukrainian].
5. Hdanskyi, S.V. (2021). Improvizatsiini zasady klarнетovoho vykonavstva druhoi polovyny XVIII – pochatku XXI st.: instrumentalna spetsyfika, tendentsii istorychnoho rozvytku [Improvisational principles of clarinet performance in the second half of the 18th – early 21st centuries: instrumental specifics, trends in historical development]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 16 p. [in Ukrainian].
6. Krupci, M. (2006). Stylovi osnovy formuvannia vykonavskoi maisternosti saksophonista (u konteksti muzychnoi tvorchosti XIX – XX st.) [Stylistic foundations for developing saxophone performance skills (in the context of 19th–20th century music)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Odessa, 15 p. [in Ukrainian].
7. Li Shuai, Loshkov Yu. (2019). Dzhaz yak systemne yavyshe [Jazz as a systemic phenomenon]. Monograph. Kharkiv, 183 p. [in Ukrainian].
8. Mystetstvo dzhazovoi improvizatsii. Metodychni rekomendatsii z navchalnoi dystsyplyny “Imporviziatsiia (dzhaz)

**ФІЛОСОФСЬКЕ РОЗКРИТТЯ ДОВЕРШЕНОСТІ МИСТЕЦТВА У НАРИСНОМУ ТЛУМАЧЕННІ
ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ ГРИГОРІЄМ ВАСЯНОВИЧЕМ**

zova) dlia zakladiv pochatkovoï mystetskoï osvity” [The Art of Jazz Improvisation. Methodological recommendations for the academic discipline “Improvisation (jazz) for primary art education institutions”] / compiled by Proshenkov O., Voitsekhovska A., Lebedeva O. Kyiv, 2021. 33 p. [in Ukrainian].

9. Mykhats, R. & Mykhats, M. (2025). Spetsyfika formuvannya vykonavskykh umin uchniv-klarnetystiv u zakladakh pochatkovoï mystetskoï osvity [Specifics of developing clarinet students’ performance skills in primary art education institutions]. *Youth & market*. No. 4 (236), pp. 93–100. [in Ukrainian].

10. Moshak, Ye. (2011). Fenomen improvizatsii ta stylistychni aspekty dzhazovoho vykonavstva [The phenomenon of improvisation and stylistic aspects of jazz performance]. *Problems of interaction between art, pedagogy, and theory and practice of education*. Kharkiv, No 31. pp. 129–141. [in Ukrainian].

11. Tymoshenko, D. (2001). Vykonavstvo na klarineti v konteksti instrumentalnoho profesionalizmu [Clarinet performance in the context of instrumental professionalism]. *Theory and methodology of arts education*. Kyiv, No 2. pp. 48–62. [in Ukrainian].

12. Pavlenko, O.M. (2018). Metodychni osoblyvosti navchannya dzhazu maibutnoho vchytelia muzychnoho mys-

testva u protsesi fakhovoï pidhotovky [Methodological features of teaching jazz to future music teachers in the process of professional training]. *Young Scientist*. No. 9 (61), September, pp. 414–417. [in Ukrainian].

13. Palii, I. (2023). Klarinetove mystetstvo ta unionique music: aspekty vzaiemodii [Clarinet art and unionique music: aspects of interaction]. *Current issues in the humanities*. No 60 (3), pp. 43–50. [in Ukrainian].

14. Chernov, I., Sahitov, O., Davydenko, V. Dukhovi instrumenty v dzhazovii muzytsi [Wind instruments in jazz music]. *Young Scientist*. No. 9 (49). September, 2017. pp. 225–228. [in Ukrainian].

15. Churikov, V. (2025). Metodychni stratehii formuvannya vykonavskoi maïsternosti saksofonista v akademichnii ta dzhazovii tradytsiiakh [Methodological strategies for developing saxophone performance skills in academic and jazz traditions]. *Current issues in the humanities*. No 91, (2), pp. 165–173. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 25.02.2026

Прийнято до друку: 16.04.2026

Опубліковано: 04.05.2026

УДК 37.01/7.01.7.02

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.356062>

Любов Ільницька, кандидат філософських наук,
доцент кафедри графічного дизайну
Київського національного університету технологій та дизайну
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2163-7751>

**ФІЛОСОФСЬКЕ РОЗКРИТТЯ ДОВЕРШЕНОСТІ МИСТЕЦТВА У НАРИСНОМУ
ТЛУМАЧЕННІ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ ГРИГОРІЄМ ВАСЯНОВИЧЕМ**

Відзначення масштабної площини призначення мистецтва спирається на відповідний науково-теоретичний досвід педагогічної діяльності, що засадничо усвідомлено дозволяє впроваджувати тлумачення філософської далекоглядності. Саме такий екстраординарний підхід висвітлення мистецької довершеності в славетних іменах видатних українських діячів у нарисному методі педагогічного історіознавства, якого дотримується Григорій Васянович, становить істотний вимір дослідницької проблематики цієї публікації.

Ключові слова: філософія мистецтва; тлумачення; педагогічні ідеї; виховання; нариси; довершеність.

Лім. 8.

Liubov Ilnytska, Ph.D. (Philosophy),
Associate Professor of the Design Department,
Kyiv National University of Technologies and Design
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2163-7751>

**PHILOSOPHICAL REVELATION OF THE COMPLETENESS OF ART BY HRYHORIY
VASYANOVYCH IN THE NARRATIVE INTERPRETATION OF PEDAGOGICAL IDEAS**

The recognition of the expansive plane of art’s purpose relies on the relevant scientific and theoretical experience of pedagogical activity, which fundamentally allows for the deliberate implementation of interpretations of philosophical foresight. It is precisely this extraordinary approach to highlighting artistic excellence in the renowned names of outstanding Ukrainian figures, through the biographical method of pedagogical historiography followed by Hryhoriy Vasyanovych, that constitutes a significant dimension of the research issues addressed in this publication.

It is important to note that the monograph “Essays on the History of Pedagogy” thoroughly reveals the significant personalized contributions of Ukrainian and global figures, which allows the work of H. P. Vasyanovych can be applied in various educational formats with an appeal to learners through high-quality interpretations of perfectly immortal pedagogical ideas. The presented study is aimed at determining Hryhoriy Vasyanovych’s essay method of presenting personal pedagogical

ФІЛОСОФСЬКЕ РОЗКРИТТЯ ДОВЕРШЕНОСТІ МИСТЕЦТВА У НАРИСНОМУ ТЛУМАЧЕННІ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ ГРИГОРІЄМ ВАСЯНОВИЧЕМ

ideas in a historical retrospective. The philosophical context of revealing the wise interpretation of outstanding source contributions to the educational sphere demonstrates a qualitative progress of reconstruction, in particular on the basis of the “paradigmatic-ideological approach”.

The artistic perfection of creative thought is convincingly manifested in the analysis of the essayistic comprehension by H. Vasyanovych of the pedagogical ideas of H. Skovoroda, T. Shevchenko, and I. Franko. In addition, the cultural-educational conceptual interaction of I. Zyzun is presented in a focused manner. Thus, the meticulous scientific and pedagogical work of H. P. Vasyanovych can be useful not only within the study of the general history of the formation of pedagogical ideas, but also from the point of view of a paradigm-personalized presentation of the cultural and artistic aspiration for masterful perfection through educational paths of illustrative interpretation.

Keywords: *philosophy of art; interpretation; pedagogical ideas; education; essays; perfection.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Шедеври високого мистецтва становлять цивілізаційну основу надбання людства. Постійне звернення до спадщини славетних імен вимагає ґрунтовного знання потенційного усвідомлення великого впливу пізнавально-історичної основи художньої довершеності на формування змістовного плану входження у культурний світ винайдення багатозначних величин невмирущих сенсів мистецтва. Педагогічна природа висвітлення творчої конгломеративності видатних спроможностей потребує одухотвореної аналітики й відчутної аксіологічності представляти на гносеологічному рівні мистецьку реалізованість талановитої плеяди діячів, яких всесвітньо вшановують. Тлумачення при оприлюдненні видобутих митцем знакових сенсів, спираючись на філософську детермінованість контекстуальності понятійних значень, відіграє провідну роль у науковому дискурсі дослідницького наміру формулювати відточені судження розлогого обміркування. Прикладом такого концептуального застосування тлумачення з вправним впровадженням педагогічного аналізу є теоретичний здобуток знаного українського вченого та літератора – доктора педагогічних наук, професора, почесного академіка НАПН України Григорія Васяновича. Підсумковий, науково-освітній доробок Г. П. Васяновича осмислює педагогічні детермінанти у філософському ключі тлумачення укоріненої засадничості персоніфікованих надбань цивілізаційного характеру. Вищий п’єдестал пізнання у вивченні мистецьких доробків – це викарбовування з понятійними дороговказами сакраментальних основ досконалості, до якої з майстерністю підійшли видатні діячі невмирущої духовної сили. У дослідженні звертається увага на нарисний метод тлумачення стрижневих ідейних завдань позачасової наснаги мистецької незвіданості.

Формування мети пов’язане з філософським розкриттям творчої довершеності мистецтва саме у запропонованому Григорієм Васяновичем нарисному тлумаченні педагогічних ідей персоніфікованого відзначення видатних спроможностей сутнісних внесків відомих діячів людства.

Аналіз основних досліджень. У якості провідної основи розв’язання поставленої мети покладена

фундаментальна праця Григорія Васяновича “Нариси з історії педагогіки” [1]. Персоніфікований підхід вшанування вагомих здобутків видатних постатей відзначається нарисним методом тлумачення незабутніх творчих досвідів у різноманітності мистецьких внесків. Професійна педагогічна думка Г. П. Васяновича має потенціал наснаги здійснювати пізнавальний видобуток відточених базисних підвалин з творчих доробків широкознаних постатей при розкритті субстанціональної ваги питомим духовним питанням наскрізного історичного значення. Тому, окрім вище згаданої монографії, до розробки проблематики була залучена ще одна теоретична розвідка Г. П. Васяновича “Педагогічна естетика” [2]. Разом з тим, нарисний підхід у прив’язці до історико-педагогічного супроводу паралельного прояву аналогічного використання проаналізований завдяки відомій праці С. Сисоевої та І. Соколової “Нариси з історії розвитку педагогічної думки” [7]. У цій праці хронологічна структурність послідовного викладу педагогічної висхідної є чітким базисним чинником розгляду ідейного змісту виховання. Наукова публікація І. Гринчук та О. Гринчук оприлюднює методологічні засади кваліфікованого аналізу саме історико-педагогічних досліджень [3]. Також, задля дотримання європейської приналежності при викладенні теоретичної спадщини академіка І. А. Зязюна стосовно взаємовпливу освіти та культури для насиченості тлумачення додаються цитовані твердження з праць М. Кундери [4] та Т. Ляйстера і П. Гілена [6].

Виклад основного матеріалу. Відповідальність фахового представлення фундаментальних тверджень – це засвідчений багатолітній професійний досвід осмисленої наукової артикуляції вагомих теоретико-практичних суджень. У царині педагогіки фарватер якісного тлумачення невмирущих інструментальних освітніх істин висвітлює дієвість буквальних сучасних площин сьогочасного розвитку наступного покоління, що відновлюватиме країну. Багатозначність стабільних понятійних педагогічних ідей превалює у конгломераті просвітлених та цікавих напрацювань, з якими автор унікального монографічного доробку – видатний педагог, професор, митець Григорій Васянович докладно знайомить на сторінках власної монографії “Нариси з історії педагогіки” [1].

Варто звернути увагу, що мистецький дух епохального ствердження пронизує творчість аксіологічними постулатами, здебільшого поза теоретичними колами умовиводів. Разом з тим, мистецькі досягнення багатьох поколінь зафіксували безмежні вершини могутніх прагнень. Відтак, педагогічні ідеї у напрямку філософії мистецтва підіймають на поверхню той обсяг творчих сподівань, що довершена майстерність титанічно відшукувала старанними спробами досягнути світ художніми засобами. Якщо історія мистецтва, зокрема, лише оприлюднює фактологізацію виконаного творчого доробку у межах часової висхідної та жанрового різноманіття, то історія педагогіки встановлює пріоритети впливу цієї довершеної спадщини на продовження тривання творчої традиції й у подальшій навчально-виховній роботі. Тобто, науково-нарисний здобуток Г. П. Васяновича – це здійснення дороговказу педагогічного наставництва з намірами наголошення на унікальних сенсах особистісного мистецького ствердження у довготривалих педагогічних ідеях довершеної мети.

На початку свого нарисного педагогічного викладу Григорій Васянович констатує на значенні “нагальної реконструкції світоглядних позицій людини, які тривалий час цілеспрямовано піддавалися деформації, різним перекручуванням, знеціненню” [1, 3]. Саме універсальна природа мистецтва вказує на агресивності деформованого потоку приниження природного людського змісту в повсякденні. Вказана реконструкція сприяє відновленню ціннісного масштабу засвідчених мистецьких досягнень, які з часом нашарували функціональних пріоритетів суспільства втрачають свій відповідний гуманістичний вплив. Тому, необхідне проведення оптимального позиціонування освітньо-мистецького конструктиву при базисному налаштуванні вихідних ідейних форматів вказівного тлумачення на стабільно важливих значеннях конкретизованої творчої діяльності.

Григорій Васянович стверджує, що “педагогічна думка завжди персоналізована” [1, 5]. Філософське тлумачення також концептуалізує категоризацію конкретної теоретизації. Таким чином, особистість вчителя проявляє поширення значення нелегко видобутих ідей всесвітньовідомих діячів. Проте, для того, щоб це розповсюдження не виявилось незрозуміло важким у заплутаності вихідних витоків оприлюднення значних досягнень з дотриманням історичним зрізом накопичених понять слід обґрунтовано осягати ідейний потенціал особистісного видатного поступу унікальності. Тільки педагогам кордоцентричного розуму під силу віднаходити тлумачення мистецьким внескам, що активно одухотворюють сучасність. Як приклад цього життєвого положення слід нагадати підсумковий аналіз ситуації від Г. П. Васяновича стосовно того, що

творчі досягнення “висвітлювалися з великою долею суб’єктивізму, кон’юнктурним підходом. За таких умов інтерес до педагогічних персоналій зростає” [1, 3]. Зрештою, навчання, особливо профільно-мистецьке, спирається на продемонстрований досвід довершеного чину, а розібратися у винайдених видобутках ідейного змісту під силу не кожному. Втім, витлумачення засадничих зворотів у перспективі викарбовування дороговказу у вигляді парадигми має свою приналежність і до науково-теоретичного обґрунтування персоналізованого творчого шляху в мистецтві. Тим не менш, саме парадигмальність унікального внеску на ідейному рівні своєрідності відзначає філософське тлумачення досконалого за сенсами творчого набутку. Як вказують дослідники І. Гринчук та О. Гринчук: “Суть “ідейно-парадигмального” підходу полягає у періодизації, упорядкованій відповідно до панівних педагогічних концепцій, ідей, теорій, парадигм. Це дозволяє прослідкувати внутрішню динаміку освітніх процесів, педагогічної думки, розвитку теоретико-методичних засад” [3, 111].

При аргументації науково-педагогічного поступу, висунутий Г. П. Васяновичем нарисний еквівалент розгортання міркування оприлюднює авторський контекст наскрізного дослідження творчого підходу до історичних значень віковичних шляхів розвитку освіти в рамках парадигмальної визначеності творчо-особистісного внеску. Концептуальна вагомість визначених Г. П. Васяновичем домінантних вершин в історії української та світової педагогіки виявляє масштабність проведеної роботи та наполегливий пошук найсуттєвіших відзначень впливових підвалин незмінного рудиментного відголосу дороговказного наступництва. Таким чином, колосальність загартованих часом істин видатних діячів Григорій Васянович нарисно уніфікує поряд з особистим творчим внеском розмежування теоретичного аналізу постичними вкрапленнями, при всебічному висвітленні набутої педагогічної змістовності.

“Мистецтво скорочує шлях до істини” [2, 318]. Таким визначенням Григорій Васянович тлумачить ідейно-філософський шлях до виявлення видатної творчої спроможності мистецького служіння. Істину складно уявити безликою модуляцією у вигляді забетонованої непідйомністю термінологічності. Тому найчастіше мистецтво проявляється у творах різнопланового наповнення, з підсумовуванням творчих прагнень великих обдарувань. Пояснювальний шлях – це винайдення достойного розкриття унікальних переваг вдосконаленого творчого підйому до відповідального контексту тлумачення талановито застосованих художніх зусиль. Отже, нарисна контекстуальність, що покладена у основу до парадигмального тлумачення Г. П. Васяновичем наріжних цінностей мистецтва, науково презентує

тується у проблематиці, пов'язаній з особистісно-персоніфікованим встановленням педагогічного змісту творчих внесків видатних діячів України.

Аліса Ложкіна у книзі “Світ мистецтва” зазначає, що “одноголосий підхід до історії, що припускає наявність єдиного надійного оповідача, безнадійно застарів” [5, 7]. Тому, співставляючи нарисні доробки з історико-педагогічного напрямку дослідження Г. Васяновича та С. Сисоєвої слід наголосити на спільному нарисному контексті викладу багатозначного фахового представлення вагомих освітніх сподвижницьких прикладів. Дотримання принципу узгодженості, при ретельності формулювань щодо унікальності педагогічних здобутків, С. Сисоєва та І. Соколова запропонували систематизоване зведення відшліфованих стислих викладів теоретико-педагогічних інновацій у парадигмальній констатації суттєвих навчально-виховних переваг переосмислених внесків в контексті завдань сучасної освіти. Також, у розділі “на шляху до створення національної системи освіти” авторки сфокусовано зосередилися на історичному відтворенні “витоків та тенденцій” започаткованої просвітницької актуалізації переваг постійного розвитку [7, 73]. Специфіка такого послідовного схоплення пріоритетів особистісно-ідейного виокремлення одних педагогічних ідей від інших дотичним чином перетинається зі сферою мистецтва. Багатоманітність творчих доробків у особистісних витках – це джерело енергійного змісту, який вартий аналізу на педагогічному рівні витлумачення наполегливо здобутих індивідуальних майстерних дороговказів.

З-понад п'ятдесяти нарисів монографії Г. П. Васяновича з історії педагогіки важко виокремити найцентральношу освітню парадигмальну персоніфікацію, адже і внесок Григорія Сковороди є настільки ж значним, як і видатна спадщина Івана Франка та педагогічно-ідейний зміст художньої творчості Тараса Шевченка. Проте, новизна дослідження Григорія Васяновича розкривається вже у першому нарисі: “Категорія “свобода” у творчій спадщині Яна Амоса Коменського та Григорія Сковороди” [1, 5]. Отже, віднаходження парадигмальної єдності в актуальності сьогодення охоплює спільну засадничість тлумачень на категоріальному рівні у вершинних постанях невмирущого гуманістичного впливу. Проте, соціальна парадоксальність споживача до певної міри узвичаєна уникати здобутої видатними попередниками прийнятно відтвореної основи для міркування. “Коли людська форма зникає, простір не порожніє. Він лише втрачає звичний спосіб звернення і починає відкриватися як місце, що утримує присутність без імен” [8]. Безіменний простір якраз справляє враження безідейної присутності, ненаповненого досконалістю змістовного бачення. Педагогічна творчість Григорія Петровича Васяновича перенаповнена якісною стверд-

ністю споконвічних ідейних актуалізацій фундаментальних основ для освітянської ниви, що збагатили концептуальний простір інноваційними для свого часу довершеними та мудрими проривами.

Десять філософсько-мистецьких нарисів про Г. С. Сковороду від Г. П. Васяновича визначають набуток неперевершеної науково-педагогічної специфіки у різноманітних вимірах з окремим наголосом на “освітньо-наукових рецепціях” [1, 81]. Слід підкреслити, що цікавим видається співставлення ідейно-мистецьких внесків Григорія Сковороди та П'єра Жана Беранже у контексті “морально-пісенної проблематики” [1, 90]. Парадигмально, розкриття педагогічних ідей П.-Ж. Беранже реконструюються Григорієм Васяновичем через ідеали рівності та справедливості, які у творчості Григорія Сковороди викристалізовано передають вплив освіченості на соціальне становище населення. Якщо у французького поета-пісняря підкреслюється, що “розумні люди при авторитарності терплять велику несправедливість”, то український філософ звертає увагу на “нерівну всім рівність” [1, 91]. Педагогічний зміст думки Г. Сковороди тлумачиться Г. Васяновичем, залучаючи до освітньо-мистецької специфіки прерогативу творчо-виховного модусу “природних здібностей”. При використанні умовиводу доцільності роз'яснення коливання з фахом, теоретично оформлюються згідно з контекстом Г. Сковороди, але у практичному зазначенні з коментуванням Г. Васяновича: “треба обирати певний фах, а не братися за те, до чого нездатний. Усі стани, всі посади в суспільстві гарні, коли за них беруться згідно зі здібностями” [1, 91].

Завдяки представленій монографії Г. Васяновича розширюється і Шевченкознавство з оприлюдненням творчої площини “духовних цінностей і смислів людського буття у світоглядних пошуках Тараса Шевченка”. Пояснення антропоцентризму крізь проримовані рядки Т. Г. Шевченка віднаходять зосередження у виплеканому великою поезією слові, бо “мова на думку, Т. Шевченка, є антропологічною домінантою” [1, 118]. У даному разі захопливе виведення нарисних підвалин Г. Васяновичем поєднується з повчальною якістю коментування віршованих сенсів Т. Шевченка, майстерно об'єднуючи їхнє провідне значення у цілісне філософсько-педагогічне тлумачення: “Життя – це живе почуття: почуття віри, надії, любові, добра” [1, 121]. З одухотвореним витлумаченням нагального підгрунтя істинності вибудовується нарисність понятійного накреслення моральної досконалості на рівні важливого схоплення провідної ідеї з вдячною пошаною могутньому таланту всеохопного національного бачення.

Серед декількох нарисів монографії Григорія Васяновича, які спираються на педагогічні підвалини видатної творчості Івана Франка, варто, під

впливом воєнного часу, виділити наступний: “методологічне значення наукової спадщини І. Франка в осмисленні сутності війни як соціального явища” [1, 210]. Нелегкість сучасного повсякденного українського виживання тлумачиться оновленням навіренням до каменярьського духу гострого твердження: “як доводив І. Франко, війна породжує безкомпромісність у відносинах людей, навіть у тих ситуаціях, де можна було б легко виявити толерантність і порозуміння” [1, 216]. В рамках викладення ідейних важелів історії педагогіки розгляд подібних наративів викликає своєчасне педагогічне висловлювання найнеобхіднішого сенсу підтримки та досвідного аналізу скрутного соціального існування.

При розкритті філософсько-мистецьких підходів до аналізу теорії творчості І. Я. Франка, у нарисному тлумаченні Г. П. Васяновича віддзеркалюється парадигма “творчого характеру свідомості”. “Важливим аспектом свідомості, доводив І. Франко, є те, що вона має творчий характер, а це дозволяє активно впливати на навколишній світ” [1, 220]. Щоб підкреслити органічну цілісність цього понятійного застосування до реальних життєвих завдань, які й визначають довготривалість та сучасність будь-якого теоретичного доробку, Г. Васянович наголошує на тому, що у соціумі творчий характер свідомості зіштовхується з несвободою і задля позбавлення від такої скрути має відбутися “перетворення світу на досконале життя” [1, 221]. Філософські висновки І. Франка оприлюднюються з педагогічною систематизацією узгодженого тлумачення мистецької довершеності через праксеологію. “Але для мислителя і поета надто важливим є те, що практика визначає цю можливість створення шляхом історичного розвитку сутнісних сил людини” [1, 222]. Відтак, практика у праці визначає не натхнення, а пізнання творчого напрямку розвитку. Мету цього теоретичного виведення педагогічної парадигми І. Франка з роздумів Г. Васяновича слід розуміти, як присвячення свідомо винайденого досконалого дороговказу завдяки процесу пізнання, “заради того, щоб ним освічувати прийдешні покоління. Поет мріяв, щоби ті знання, які він набув тяжкою працею, допомогли людям звільнитися від пут рабства, пільми, варварства” [1, 223].

У цьому дослідженні заслуговують окремої згадки нариси Григорія Петровича Васяновича з тлумаченням особливих ідейних внесків неперевершених постатей високого педагогічного зразка: Степана Балея, Григорія Ващенка, Василя Сухомлинського. Влучна стилістика Григорія Васяновича напрочуд вдало конкретизує об’єктивно ціннісні теоретико-практичні значення поглядів кожного з перерахованих діячів.

Безпосередньо видання “Нариси з історії педагогіки” присвячуються академіку Івану Зязюну, педагогічній творчості якого також приділяється

увага при вияві фундаментальності його культуроцентричної парадигми. “Наступним питанням, що потребує детальної уваги для розуміння ролі філософських концепцій І. Зязюна для ефективності освітньо-виховного процесу, є вивчення взаємозв’язку культури і освіти” [1, 415]. Співвідношення функціональних основ об’єданого предметного аналізу у сприянні оприлюднення ідейних співвідношень цілісної наукової координації І. А. Зязюна виступає понятійний вектор соціокультурного поштовху. “Нові соціокультурні обставини визначають вже нові вимоги” [1, 416]. Тлумачення динамічного взаємовпливу на освітнє життя культурних процесів зі зворотним перебігом соціальних змін перенаповнюється відтворенням механізмів оновлення системних факторів. У такій розлогій аналітиці І. Зязюна прослідковується поступовість структурного розгалуження при залученні культуротворчого механізму. Відтак, підхід парадигмальної ідейності не тільки фіксується Григорієм Васяновичем при виявленні культуро-освітнього утворення, а й концентрується довкола діяльнійшої повсякчасності, встановленої Іваном Зязюном з об’єктивною конкретикою щодо відповідального педагогічного застосування зазначеної концептуальності. Висунута аргументація І. А. Зязюном очевидності взаємообумовленості освіти та культури підкреслено уважно тлумачиться Г. П. Васяновичем на рівні європейського вчення. Звісно, що культура безвимірна і тим більше з мистецьким втіленням досконалості, тобто освіта не тлумачиться в одиничному вимірі по відношенню до культури. Якраз, навіть процеси виживання спираються на підвалини єдності, як зазначено М. Кундерою: “лиш у світі, який зберігав власний культурний вимір, Європа ще може боронити свою ідентичність, може ще сприйматися такою, яка вона є” [4, 79]. Якщо цю позицію включити у контекст теорії І. А. Зязюна, то варто підкреслити, що вкрай необхідне збереження власної культурної спадщини без освітнього напрямку нарошування наукового ресурсу не здійснюватиметься належним чином з потрібною ефективністю соціокультурного функціонування. Зарубіжні теоретики Т. Лайстер та П. Гілен стверджують, що “культура передбачає постійний процес кваліфікації” [6, 23]. Отже, індикатор повноцінної реалізації культурно-мистецької інновації є освітня спроможність вправно проявляти перспективи творчої діяльності на теренах повсякчасного дотримання узгоджених компетентних основ знання.

Окремо, у теоретико-педагогічному доробку І. А. Зязюна аналізується засадничий потенціал моральної культури у контексті принципу “добротворчої дії” у систематичності філософської спеціалізації. Нарисним прагненням нанизування мудрих зернин Г. П. Васянович, разом з тлумаченням культуро-освітньої сфери І. А. Зязюна, висуває по-

зицію осягання педагогічної спроможності, маркеруючи освітянський взіреть з розумінням однієї з найважливіших ідей, яку заклав І. А. Зязюн до розкриття професійної діяльності: “Вчитель, як відзнака людської культури”.

У контексті педагогічних ідей, які у даному дослідженні спрямовані до філософського тлумачення довершеності мистецтва, варто приділити увагу ефективному міжпредметному внеску Оксани Рудницької, яку Григорій Васянович у своєму пам’ятному нарисі називає “філософом мистецької ідей” [1, 445]. Разом з тим, достеменно уважне ставлення до методологічних питань мистецької освіти, якою О. Рудницька опікувалася із виведенням централізованої площини якісного тлумачення призначення творчих завдань, дозволило констатувати функціональність “навчально-виховного процесу у діалектичному взаємозв’язку теорії і практики” [1, 451]. Мистецька неперевершеність захопливих вражень утримується на вивченні теоретичних знань при практичному закріпленні майстерних підходів до досконалості. Також, Г. П. Васянович зазначає, що для О. П. Рудницької вистачило мудрості розкрити вкрай потрібне для мистецького розвитку питання “духовної цілісності особистості”. Ціннісне становлення творчих прагнень в мистецтві неможливо витлумачити без “розуміння місця мистецької освіти в загальній системі людської культури” [1, 452]. На цьому діалектичному положенні Оксани Рудницької особливо акцентує увагу Григорій Васянович, адже саме цей принцип “сутнісно збігається із переконанням академіка І. Зязюна” [1, 452]. Таким чином, окрім дослідницької ретрансляції істотних педагогічних положень, нарисний метод дозволяє наголошувати на послідовності персоналізованих внесків до спільних питань з освітньої проблематики без понятійної екстраполяції дотримання методичного регулювання. Це дозволяє зрозуміти вагомі положення перспективних педагогічних здобутків у масштабності ідей, які об’єднані спонукальним культурно-освітнім сенсом.

Одним з підсумкових звернень Г. П. Васяновича є нарис під назвою: “Педагогічна еліта як феномен сучасності” [1, 464], де розгорнуто оповідається про світоглядні ідеї освітньої когорти видатних українських вчених, до якої варто зараховувати і автора цього важливого доробку, що стане у нагоді для наступних поколінь – дієвих продовжувачів наукового становлення нашої країни. Таким чином, цілісна, системно-теоретична праця Г. П. Васяновича є докладним виведенням концептуального потенціалу української педагогіки у інноваційно-сучасний світ продуктивних ідей якісного тлумачення можливих дослідницьких перспектив освітнього процесу. Насамкінець, важливо вказати, що монографія “Нариси з історії педагогіки” докладно розкриває вагомі персоналізовані доробки україн-

ських та світових діячів, що дозволяє застосовувати працю Григорія Петровича Васяновича у різноманітних навчальних форматах із зверненням до здобувачів освіти якісними тлумаченнями довершено безсмертних педагогічних ідей.

Висновки. Представлене дослідження спрямоване на визначення нарисного методу викладення Григорієм Петровичем Васяновичем персоналізованих педагогічних ідей в історичній ретроспективі. Філософський контекст розкриття мудрого тлумачення видатних джерельних внесків до освітньої сфери демонструє якісний поступ реконструкції, зокрема на засадах “парадигмально-ідейного підходу”. Мистецька довершеність творчої думки аргументовано проявляється у аналізі нарисного осягнення Г. П. Васяновичем педагогічних ідей Г. С. Сковороди, Т. Г. Шевченка, І. Я. Франка. Окрім того, сфокусовано представлено культурно-освітня концептуальна взаємодія І. А. Зязюна, як наріжного педагогічного змісту його теоретичного підходу. Зокрема, підкреслюється вагомість принципу “добротворчої дії” у вимірах соціокультурної відповідальності. Також, до залучення нарисного викладу філософсько-мистецького педагогічного історіознавства, Г. П. Васяновичем розкривається внесок Оксани Рудницької з обміркуванням цілісності теорії та практики у мистецькому відтворенні духовності. Таким чином, кропітка науково-педагогічна праця Г. П. Васяновича може бути корисною не тільки у межах вивчення загальної історії формування педагогічних ідей, а й з точки зору парадигмально-персоналізованого викладення культурно-мистецького прагнення до майстерної довершеності через освітні шляхи нарисного тлумачення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васянович Г.П. Нариси з історії педагогіки: монографія. Львів: “Норма”, 2025. 516 с.
2. Васянович Г.П. Педагогічна естетика. Львів: “Норма”, 2021. 464 с.
3. Гринчук І., Гринчук О. До проблеми теоретико-методологічних засад історико-педагогічних досліджень: сучасні підходи. *Молодь і ринок*. № 12 (244). 2025. С. 110–115.
4. Кундера М. Викрадений Захід, або Трагедія Центральної Європи. Львів: Видвництво Старого Лева, 2025. 80 с.
5. Ложкіна А. Мистецтво України. Київ: ArtHuss, 2025. 272 с.
6. Ляйстер Т., Гілен П. Культура в підмурках громадянського суспільства. Харків: ist publishing, 2023. 120 с.
7. Сисоева С.О., Соколова І.В. Нариси з історії розвитку педагогічної думки. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 308 с.
8. Щепанський В. Сад серед руїн. URL: <https://kontur.media/garden/>. (дата звернення: 23.02.26).

REFERENCES

1. Vasiyanovych, H.P. (2025). *Narysy z istorii pedahohiky: monohrafiia* [Essays on the History of Pedagogy]. Lviv, 516 p. [in Ukrainian].

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

2. Vasianovych, H.P. (2021). Pedagogichna estetyka [Pedagogical Aesthetics]. Lviv, 464 p. [in Ukrainian].

3. Hrynychuk, I. & Hrynychuk, O. (2025). Do problemy teoretyko-metodolohichnykh zasad istoriko-pedahohichnykh doslidzhen: suchasni pidkhody. [On the problem of theoretical and methodological foundations of historical and pedagogical research: modern approaches]. *Youth & market*, Vol. 12 (244). pp. 110–115. [in Ukrainian].

4. Kundera, M. (2025). Vykradenyi Zakhid, abo Trahediiia Tsentralnoi Yevropy [The Stolen West, or the Tragedy of Central Europe]. Lviv, 80 p. [in Ukrainian].

5. Lozhkina, A. (2025). Mystetstvo Ukrainy [Art of Ukraine]. Kyiv, 272 p. [in Ukrainian].

6. Liaister, T. & Hilen, P. (2023). Kultura v pidmurkakh hromadianskoho suspilstva [Culture in the foundations of civil society]. Kharkiv, 120 p. [in Ukrainian].

7. Sysoieva, S.O. & Sokolova, I.V. (2003). Narysy z istorii rozvytku pedahohichnoi dumky [Essays on the History of the Development of Pedagogical Thought]. Kyiv, 308 p. [in Ukrainian].

8. Shchepanskyi, V. (2026). Sad sered ruin [Garden among the ruins]. Available at: <https://kontur.media/garden/>. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 18.02.2026

Прийнято до друку: 16.04.2026

Опубліковано: 04.05.2026

УДК 378

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.356076>

Алла Лісова, кандидат педагогічних наук, викладач мистецьких дисциплін кафедри мистецьких дисциплін Муніципального закладу вищої освіти “Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського”
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0756-5463>

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Нинішній етап розвитку мистецької освіти характеризується активним впровадженням інноваційних педагогічних практик та цифрових інструментів, що трансформують підходи до фахової підготовки майбутніх виконавців. Особливої значущості така динаміка набуває у сфері академічного співу, якому властивий постійний пошук нових форм сценічного вираження. Незважаючи на безмежні можливості комп'ютерної обробки під час запису в студійних умовах та послідувочої обробки музичного твору, поставлений співочий голос навіть у таких “штучних” умовах виділяє артиста серед вокалістів, які не отримали відповідної освітньої підготовки. Дослідження зосереджене на аналізі сучасних методик постановки голосу в умовах активного впровадження альтернативних форм навчання – дистанційної та змішаної. Проблематика розглядалась у рамках міждисциплінарного підходу, що дозволило ідентифікувати найбільш ефективні способи інтеграції цифрових технологій до процесу вокальної підготовки майбутніх виконавців. Особливу увагу в статті приділено потенціалу технологій віртуальної та імерсивної реальності, гейміфікації, використанню можливостей штучного інтелекту та спеціалізованого програмного забезпечення, цифровим вокальним тренажером. Новизна даного дослідження вбачається у формуванні комплексної методики постановки голосу майбутніх виконавців, що поєднує розвиток фахових навичок, поступ креативності та сценічної майстерності за посередництвом цифрового педагогічного інструментарію. Результати дослідження формують основу для перспективних розробок конкретних педагогічних інновацій у постановці голосу в освітньому просторі України та можуть бути використані для розроблення методичних рекомендацій щодо інтеграції міждисциплінарних підходів у сучасну інтерактивну мистецьку освіту.

Ключові слова: педагогічні інновації; постановка голосу; дистанційне навчання; змішане навчання; вокал; цифрові технології; інструменти штучного інтелекту; програмне забезпечення, мистецька освіта.

Літ. 15.

Alla Lisova, Ph.D. (Pedagogy), Art Lecturer of the Art Disciplines Department, Municipal Institution of Higher Education “Bar Humanitarian Pedagogical College named after Mykhailo Hrushevskiy”
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0756-5463>

INNOVATIVE METHODS OF VOICE PRODUCTION IN DISTANCE AND BLENDED LEARNING

Introduction. The current stage of development of art education is characterized by the active introduction of innovative pedagogical practices and digital tools that transform approaches to the professional training of future performers. Such dynamics are of particular importance in the field of pop singing, which is characterized by a constant search for new forms of stage expression. Despite the unlimited possibilities of computer processing during recording in studio conditions and subsequent processing of a musical work, the performed singing voice, even in such “artificial” conditions, distinguishes the

artist from vocalists who have not received appropriate educational training. **Purpose.** The study focuses on the analysis of modern methods of voice production in the context of the active introduction of alternative forms of learning - distance and blended. **Methods. Results.** The issue was considered within the framework of an interdisciplinary approach, which allowed identifying the most effective ways of integrating digital technologies into the process of vocal training of future performers. The article pays special attention to the potential of virtual and immersive reality technologies, gamification, the use of artificial intelligence and specialized software, and digital vocal simulators. The novelty of this study is seen in the formation of a comprehensive methodology for voice production of future performers, which combines the development of professional skills, the advancement of creativity, and stage skills through digital pedagogical tools. **The results** of the study open up wide opportunities for optimizing the process of vocal training in the music education system. The targeted use of innovative methods, taking into account their specifics and combination, will significantly increase the effectiveness of the formation of vocal skills and ensure the disclosure of the vocal potential of each student. Modern online platforms, mobile learning technologies, virtual reality, and artificial intelligence have made it possible to ensure the continuity of education by organizing online vocal classes, involving influencers to conduct interactive master classes, consulting in real time or via video conferences, and individual voice lessons. **Originality.** The results of the study form the basis for promising developments of specific pedagogical innovations in voice production in the educational space of Ukraine and can be used to develop methodological recommendations for the integration of interdisciplinary approaches into modern interactive art education. As practice shows, students who have mastered innovative methods demonstrate not only higher technical indicators (timbre, breathing, range, etc.) but also a pronounced emotional expressiveness of singing, fullness of sound, and the ability to accurately convey stylistic nuances of musical works. All this indicates the complex impact of innovative methods, which concerns not only the technical, but also the artistic and aesthetic component of vocal training.

Keywords: pedagogical innovations; voice-over; distance learning; blended learning; vocals; digital technologies; artificial intelligence tools; software; art education.

Постановка проблеми. Актуальність теми дослідження визначається необхідністю формування сучасної методологічної бази для постановки голосу в межах викладання академічного співу, яка була б комплементарна викликам цифрової епохи та підвищувала конкурентоспроможність майбутніх виконавців. Ініціативна, мережево-орієнтована освіта зорієнтована на підготовку вокаліста не лише для сцени у фізичному вимірі, а й для мережевої присутності, адже платформи YouTube, TikTok, Instagram стають наразі новими майданчиками для апробації виконання, з отриманням миттєвого фідбеку та можливістю створення онлайн-колаборацій.

Розвиток музичної освіти на тлі адаптації до дистанційного та змішаного форматів навчання за посередництвом платформ Google Classroom чи Moodle, а також спеціалізованих сервісів типу Soundtrap, BandLab, зумовив появу нових методів підготовки вокалістів, серед яких – симуляції сцени за допомогою віртуальної реальності, дистанційних майстер-класів, відеоаналізу виступів тощо.

Хоча в межах сучасного наукового дискурсу простежується активне висвітлення інновацій у музичній освіті, існує низка методологічних прогалин, що обґрунтовує проблематику даного дослідження. Серед них – недостатній рівень інструменталізації цифрових технологій, таких як онлайн-студії, DAW-платформи, гейміфікація чи моделювання сцени, у структурі навчальних модулів естрадного співу та постановки голосу зокрема.

Окрім того, малодослідженими залишаються аспекти емпіричних оцінювань ефективності інновацій в контексті дистанційного та змішаного навчання, недостатня інтеграція психології виконавства, створення комплексного методологічного кар-

касу для постановки голосу в інноваційному форматі, який активно інтегрує цифрові інструменти. Запропонована у дослідженні концепція спрямована на заповнення цих прогалин.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема динаміки підходів до мистецької освіти в часі війни в Україні набула особливої актуальності в науковому дискурсі. В низці сучасних публікацій (зокрема, М. Castro та G. Tumibay [1], E. Drott [2], Y. Zhao та ін. [3]) розглядаються особливості впливу кіберпростору на систему цінностей та ідентичності, що відображається у сучасному музично-мистецькому полі.

Вагомий внесок у дослідження проблематики формування новітнього простору музичної підготовки реалізовані такими авторами, як D. Huang [4], Z. Velychko-Solomennyuk та ін. [5], котрі обговорюють питання якісної постановки голосу та формування інших компетенцій майбутніх виконавців в умовах дистанційного навчання. Ряд досліджень (I. Kdyrova [6], L. Cuervo та ін. [7], T. Buchborn, J. Treb [8]) присвячені організаційним аспектам впровадження політики цифровізації освітнього середовища, поширення практики персоналізованого підходу та асинхронних завдань для самостійного розвитку техніки виконавства.

У той же час, Y. Park [9], M. Mandanici та ін. [10] розглядають потенціал використання відеоуроків та аудіоматеріалів для щоденних занять, що слугує підтримкою стабільності навчання в умовах нестабільності. Науковці наголошують, що суспільна криза формує нові можливості для розвитку освітнього мистецького середовища та зазначають, що формування виконавських навичок майбутнього вокаліста передбачає комплексне оволодіння як вокальними, так і сценічними уміннями.

У науковому полі ідеї цифрової оптимізації музичної освіти в кризових суспільних умовах просували Z. Özer, R. Demirbatır [11], K. Onderdijk [12] та ін. Міжнародний досвід використання цифрових платформ представлений у працях I. Dobroskok та ін. [13], D. Zheng, Y. Wang [14], де позитивні результати підходу актуалізують ефективність переходу до відкритої системи навчання. Водночас системне осмислення використання інноваційних цифрових технологій та штучного інтелекту як практичного інструменту формування автентичного освітнього мистецького простору потребує додаткових методологічних розробок.

Формулювання мети статті. Метою статті є аналіз сучасних методик постановки голосу в умовах активного впровадження альтернативних форм навчання – дистанційної та змішаної.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед ключових інноваційних методів розвитку вокальних навичок доцільно виділити, першочергово, інтеграцію цифрових платформ типу Soundtrap, BandLab, Cubase для запису і онлайн-колаборації, а також використання адаптивного навчання, що базується на принципі індивідуалізації освіти. У таких практиках стимулюється розвиток креативної свободи здобувача освіти та залучаються медіа-інструменти для створення конкурентоспроможного сценічного образу [2; 7].

У практиці підготовки вокалістів важливе значення відводиться цифровим платформам для дистанційного та змішаного навчання. Зокрема, Zoom і Google Classroom в часі пандемії стали універсальними інструментами для занять зі співу та активно застосовувались у консерваторіях, музичних школах і навіть провідних університетах світу, наприклад, у Берклі, Стенфорді, Гарварді. Результатом стало не тільки збереження повноцінного навчального процесу, але й апробація нових форматів колаборацій, зокрема, спільних записів, дистанційних ансамблів, онлайн-майстер-класів [4; 10].

При цьому практичне застосування спеціалізованих додатків для обробки звуку дає змогу здобувачам освіти одразу оцінити динамічно-темброві особливості власного голосу. Вокальні віртуальні батли та онлайн-концерти вмотивовують майбутніх виконавців до активної творчої діяльності та формують нову культуру сценічної практики, стимулюючи експерименти в естрадному виконавстві, від створення кавер-версій у дистанційних ансамблях до реалізації авторських проєктів у соціальних мережах.

Особливо цінним у контексті тематики дослідження є акцент на потенціалі дистанційного формату в якості основи для інновацій у викладанні естрадного співу та постановці голосу. Зокрема, у галузі музичної освіти доволі ефективною репрезентувала себе модель змішаного навчання, що поєднує живе виконання у аудиторії з онлайн-

форматами освітньої діяльності та особливо актуальна в класі аранжування, естрадного співу та вокального ансамблю. У рамках змішаного навчання здобувачі освіти можуть тренувати вокальні навички у очному форматі з педагогом, а у онлайн-режимі виконувати завдання зі слухового аналізу, аранжування, цифрового запису тощо [6; 9].

Ефективним інструментом для вдосконалення змішаного чи дистанційного навчання майбутніх виконавців у позааудиторний час позиціонуються додатки для індивідуальної роботи з постановки голосу, тренування слуху та опрацювання ритмічних вправ (зокрема, такі як EarMaster чи Yousician). Так, цільовий ресурс EarMaster розроблений для розвитку ритмічного відчуття, музичного слуху й навичок сольфеджіо через варіативне коло інтерактивних вправ, від диференціації акордів чи інтервалів і до вокальних завдань чи ритмічних диктантів із миттєвим фідбеком.

Алгоритми автоматизованого аналізу результатів дозволяють здобувачам освіти коригувати ритм та інтонацію у режимі реального часу, формуючи персоналізовану траєкторію вдосконалення. Натомість ресурс Yousician акцентує увагу на “гейміфікованому” підході, охоплюючи кілька музичних інструментів і вокал. За допомогою мікрофону Yousician реалізовує миттєвий зворотний зв’язок та дає можливість оперативно коригувати виконання, що підсилює розвиток вокальних навичок поза межами аудиторії.

Таким чином, EarMaster доцільно розглядати як платформу для удосконалення слухових компетенцій та академічної підготовки, а Yousician має зорієнтованість на інтерактивність та самопрезентацію. У синергії ці ресурси формують комплексний підхід до глибокої музично-теоретичної підготовки, мотивуючи майбутніх виконавців до щоденних вокально-інструментальних занять.

Окрему нішу в актуальній системі вокальної педагогіки займає штучний інтелект, що пропонує нові можливості для персоналізації навчання і аналітики якості вокального виконання. Так, перспективними у даному напрямку вбачаються платформи Chordify та Melodics. Зокрема, Chordify залучає машинне навчання для отримання акордів з аудіо та репрезентує їх на екрані. Водночас, Melodics надає інтерактивні консультації та формує персоналізовані зворотні зв’язки.

Загалом, щодо штучного інтелекту в музичній освіті, доцільно виокремити ключові напрямки перспективного використання:

– персоналізоване навчання, що враховує стиль навчання, прогрес та індивідуальні запити здобувача освіти;

– оцінювання вправ та техніки виконання із миттєвим фідбеком та зворотним зв’язком; розвиток музичних навичок через гейміфікацію, де штуч-

ний інтелект регулює складність завдань;

- залучення віртуальних асистентів для надання інструкцій, консультацій та підтримки;
- цифрове аранжування [11; 13; 14].

Імерсивні технології, що охоплюють віртуальну реальність (VR), доповнену реальність (AR) та змішану реальність (MR), сприяють оптимізації музичної освіти, створюючи відчуття взаємодії та реальної присутності. Зокрема, VR дозволяє отримати імерсивний досвід, формуючи враження від реальної концертної зали чи студії запису, недоступного в реальному житті обладнання, а також візуалізувати складні музичні концепції (наприклад, представлення звукових хвиль), які складно репрезентувати традиційними методами.

Для інтеграції VR в музичну освіту застосовуються різноманітні програми, зокрема:

- TheWaveVR та MelodyVR – платформи для відвідування віртуальних концертів та взаємодії з оточенням;
- SoundStage і VRChat – платформи для створення власних музичних студій, що містять обладнання для запису та аранжування, організації музичних заходів;
- MuseScore VR і додаток Fretello – відтворення нот у віртуальному просторі [12].

Серед іншого програмного забезпечення – Sibelius для роботи з нотними партитурами, FL Studio для створення бітів та мелодій, SmartMusic для інтерактивного навчання гри на музичних інструментах. Перспективним функціоналом наділені додатки для нотного запису та композиції (MuseScore, Sibelius та Finale), додатки для тренування слуху (Tenuto) та співу (Erol Singer's Studio або Vanido), вокальних аналізаторів (VocalPitchMonitor або Sing&See). При цьому, важливо обирати ті інструменти, які найкраще відповідають стилю навчання та музичним цілям [2; 4; 6].

Доцільно відзначити, що першочерговим етапом цифрового апгрейду має бути створення платформ управління навчанням (Learning management system, LMS), що пропонують ефективні інструменти для керування курсами, моніторингу залучення студентів, аналізу результатів навчання. Вибір платформи має бути виправданий доступністю аналітики, простотою використання, досвідом інтеграції у середовище освіти.

Альтернативним рішенням вбачається застосування існуючих інформаційно-комунікаційних платформ для створення навчального інформаційного центру без додаткових витрат. При цьому педагогам доцільно залучати додаткові канали зв'язку: соціальні мережі, електронну пошту, месенджери тощо. Мультиваріативність каналів зв'язку також позитивно впливає на мотивацію і залученість студентів, забезпечують прямий контакт в умовах дистанційного та змішаного навчання у часі війни.

У часі війни в мистецьких університетах України було апробовано низку проєктів цифрового апгрейду освітнього процесу. Зокрема, прикладами слугують:

– Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського (Київ), що інтегрувала Zoom та Google Meet;

– Академія мистецтв імені Павла Чубинського (Київ), що запровадила відеолекції з цифровими платформами для звукозапису (BandLab, Soundtrap) в рамках змішаного навчання;

– Київський університет культури і мистецтв, яким було розроблено цифрові курси з естрадного співу;

– Харківський національний університет мистецтв ім. І. П. Котляревського, що продовжував підготовку вокалістів через Moodle і Microsoft Teams у віртуальних класах [15].

Доцільно додати, що сучасний підхід до викладання естрадного співу формується на міждисциплінарній основі та поєднує мистецтвознавчі, психологічні та цифрові компоненти. Так, онлайн-формат активно залучається для психологічної підтримки студентів у складних умовах війни. Прикладом можуть слугувати Академія мистецтв імені Павла Чубинського та Київська муніципальної академії естрадного та циркового мистецтва, котрі інтегрували в освітні програми індивідуальні психологічно орієнтовані заняття з вокалу, в межах яких викладачі працюють над голосом і стабілізацією емоційного стану здобувачів освіти [15].

Незважаючи на дотичні виклики, результати дослідження відкривають широкі можливості для оптимізації процесу вокальної підготовки у системі музичної освіти. Цілеспрямоване використання інноваційних методів з урахуванням їхньої специфіки та поєднання дозволить суттєво підвищити ефективність формування вокальних навичок, забезпечити розкриття вокального потенціалу кожного здобувача освіти. Це, у свою чергу, сприятиме підвищенню якості музичної освіти в цілому, підготовці високопрофесійних вокалістів, здатних гідно репрезентувати вокальне мистецтво на світовому рівні.

Висновки. Кризова ситуація у середовищі освіти, спричинена повномасштабною війною актуалізувала проблему збереження стійкості освітньої системи, водночас прискорила впровадження дистанційних і змішаних форм навчального процесу, у тому числі, в галузі спеціалізованої мистецької підготовки та сфері естрадного співу. Сучасні онлайн-платформи, технології мобільного навчання, віртуальна реальність та штучний інтелект дозволили забезпечити безперервність освіти шляхом організації онлайн-занять з вокалу, залучення інфлюенсерів для проведення інтерактивних майстер-класів, консультування в режимі реального часу чи відеоконференцій, індивідуальних уроків із постановки голосу.

Як свідчить практика, здобувачі освіти, які освоювали інноваційні методи, демонструють не лише вищі технічні показники (тембр, дихання, діапазон тощо), а й яскраво виражену емоційну виразність співу, наповненість звуку, здатність точно передавати стилістичні нюанси музичних творів. Все це свідчить про комплексний вплив інноваційних методів, що дотичний не лише до технічної, а й художньо-естетичної компоненти вокальної підготовки.

З-поміж супутніх ризиків цифровізації методик підготовки майбутніх виконавців варто виокремити ризики залежності від мережі та технічних ресурсів, зниження якості “живої” вокальної взаємодії, емоційне перевантаження учасників освітнього процесу. Разом із тим інтеграція інноваційних методик у сфері естрадного співу позиціонується ключовим чинником підтримки сталості мистецької освіти в часі нестабільності та суспільних трансформацій.

У перспективі необхідно пропагувати відповідальний підхід до застосування цифрових технологій, що не дозволить негативним сторонам цифровізації перевищити за своїм обсягом та змістом позитивні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Castro M.D.B., Tumibay G.M.A literature review: efficacy of online learning courses for higher education institution using meta-analysis. *Education and Information Technologies*. 2021. Vol. 26(2). pp. 1367–1385. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10027-z>
2. Drott E. From Studies of Protest Music to Protest Music Studies: Mapping a Field That Doesn't (Yet) Exist. *Music Research Annual*. 2023. № 4. URL: <https://musicresearchannual.org/drott-protest-music-studies/>
3. Zhao Y., Llorente A.M.P., Gómez M.C.S. Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*. 2021. P. 168. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>
4. Huang D. An objective evaluation method of vocal singing effect based on artificial intelligence technology. 2024. URL: https://www.researchgate.net/publication/384831782_An_objective_evaluation_method_of_vocal_singing_effect_based_on
5. Velychko-Solomennyk Z., Velychko N., Bondarenko A., Kyrylenko Y., Shumska L. Development of Ukrainian choral art in conditions of digitalization. *Amazonia Investiga*. 2022. Vol. 11(58). pp. 151–160. DOI: <https://doi.org/10.34069/AI/2022.58.10.16>
6. Kdryova I.O. Digital platforms in a distance learning environment: an educational trend or the need of the hour. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2022. Vol. 11(7). pp. 273–281. DOI: <https://doi.org/10.5430/jct.v11n8p273>
7. Cuervo L., Bonastre C., Camilli C., Arroyo D., García D. Digital Competences in Teacher Training and Music Education via Service Learning: A Mixed-Method Research Project. *Education Sciences*. 2023. Vol. 13(5). 459. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13050459>
8. Buchborn T., Treb J. Acting self-determinedly and critically in a post-digital future? A critical review on digitalisation in music education. *Culture, Education, and Future*. 2023. Vol. 1(1). pp. 66–82.

9. Park Y.J. Online music education for sustainable development: Analysis of music learning videos in e-Hakseupteo. *International Journal of Music Education*. 2021. Vol. 40(3). pp. 340–351. DOI: <https://doi.org/10.1177/02557614211058800>

10. Mandanici M., Spagnol S., Andrea Ludovico L., Baratè A., Avanzini F. Digital Music Learning Resources. From Research to Educational Practice. Springer Singapore, 2023. 98 p.

11. Özer Z., Demirbatır R. E. Examination of STEAM-based Digital Learning Applications in Music Education. *European Journal of STEM Education*. 2023. Vol. 8(1). DOI: <https://doi.org/10.20897/ejsteme/12959>

12. Onderdijk K., Bouckaert L., Dyck E., Maes P. Concert experiences in virtual reality environments. *Virtual Reality*. 2023. 27. 10.1007/s10055-023-00814-y.

13. Dobroskok I., Nalyvaiko O., Rybalko L., Zhernovnykova O. Introduction of Digital Resources in the Process of Training Musicians-Teachers in Educational Institutions of the People's Republic of China. *Professional Education: Methodology, Theory and Technologies*. 2020. Vol. 12. pp. 66–89. DOI: <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2020-12-66-89>

14. Zheng D., Wang Y. The Application of Computer-Aided System in the Digital Teaching of Music Skills. *Computer-Aided Design & Applications*. 2022. Vol. 19(S7). pp. 154–164.

15. Кдырова І.О., Шакула К.О., Федоренко О.В., Миршниченко О.М. Інноваційні педагогічні практики у викладанні естрадного співу: міждисциплінарний підхід. *Академічні візії*. 2025. №48. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17187494>

REFERENCES

1. Castro, M.D.B. & Tumibay, G.M. (2021). A literature review: efficacy of online learning courses for higher education institution using meta-analysis. *Education and Information Technologies*, 26(2), pp. 1367–1385. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10027-z>
2. Drott, E. (2023). From Studies of Protest Music to Protest Music Studies: Mapping a Field That Doesn't (Yet) Exist. *Music Research Annual*, 4. Available at: <https://musicresearchannual.org/drott-protest-music-studies/>
3. Zhao, Y., Llorente, A.M.P. & Gómez, M.C.S. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*, 168. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>
4. Huang, D. (2024). An objective evaluation method of vocal singing effect based on artificial intelligence technology. Available at: https://www.researchgate.net/publication/384831782_An_objective_evaluation_method_of_vocal_singing_effect_based_on
5. Velychko-Solomennyk, Z., Velychko, N., Bondarenko, A., Kyrylenko, Y. & Shumska, L. (2022). Development of Ukrainian choral art in conditions of digitalization. *Amazonia Investiga*, 11(58), pp. 151–160. DOI: <https://doi.org/10.34069/AI/2022.58.10.16>
6. Kdryova, I.O. (2022). Digital platforms in a distance learning environment: an educational trend or the need of the hour. *Journal of Curriculum and Teaching*, 11(7), pp. 273–281. DOI: <https://doi.org/10.5430/jct.v11n8p273>
7. Cuervo, L., Bonastre, C., Camilli, C., Arroyo, D. & García, D. (2023). Digital Competences in Teacher Training and Music Education via Service Learning: A Mixed-Method Research Project. *Education Sciences*, 13(5), 459. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13050459>

THE IMPORTANCE OF RESEARCH UNIVERSITIES IN THE MODERN HIGHER EDUCATION SYSTEM

8. Buchborn, T., & Treb, J. (2023). Acting self-determinedly and critically in a post-digital future? A critical review on digitalisation in music education. *Culture, Education, and Future*, 1(1), pp. 66–82.
9. Park, Y.J. (2021). Online music education for sustainable development: Analysis of music learning videos in e-Hakseupteo. *International Journal of Music Education*, 40(3), pp. 340–351. DOI: <https://doi.org/10.1177/02557614211058800>
10. Mandanici, M., Spagnol, S., Andrea Ludovico, L., Barat, A. & Avanzini, F. (2023). Digital Music Learning Resources. From Research to Educational Practice. Springer Singapore. 98 p.
11. Özer, Z. & Demirbatır, R. E. (2023). Examination of STEAM-based Digital Learning Applications in Music Education. *European Journal of STEM Education*, 8(1). DOI: <https://doi.org/10.20897/ejsteme/12959>
12. Onderdijk, K., Bouckaert, L., Dyck, E. & Maes, P. (2023). Concert experiences in virtual reality environments. *Virtual Reality*, 27. 10.1007/s10055-023-00814-y.
13. Dobroskok, I., Nalyvaiko, O., Rybalko, L. & Zhernovnykova, O. (2020). Introduction of Digital Resources in the Process of Training Musicians-Teachers in Educational Institutions of the People's Republic of China. *Professional Education: Methodology, Theory and Technologies*, 12, pp. 66–89. DOI: <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2020-12-66-89>
14. Zheng, D. & Wang, Y. (2022). The Application of Computer-Aided System in the Digital Teaching of Music Skills. *Computer-Aided Design & Applications*, 19(S7), pp. 154–164.
15. Kdyrova, I.O., Shakula, K.O., Fedorenko, O.V. & Myroshnychenko, O.M. (2025). Innovatsiini pedahohichni praktyky u vykladanni estradnoho spivu: mizhdystyplinarnyi pidkhid [Innovative pedagogical practices in teaching pop singing: an interdisciplinary approach]. *Academic visions*, 48. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17187494> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 26.02. 2026

Прийнято до друку: 16.04.2026

Опубліковано: 04.05.2026

UDC 378.4:001.89

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.357862>

Aliyeva Shabnam Ali, PhD student,
Nakhchivan Institute of Teachers, Azerbaijan
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9716-7629>

THE IMPORTANCE OF RESEARCH UNIVERSITIES IN THE MODERN HIGHER EDUCATION SYSTEM

Active scientific research activity of universities has a direct impact on the quality of training of future specialists engaged in scientific research and development and, accordingly, on the increase in the competitiveness of the educational institution. An important direction for increasing the efficiency of the higher education system is the formation of a new institutional form of organization of scientific and educational activity based on the implementation of development programs for national research universities. This direction is based on target programs aimed at strengthening research activity in universities. In the modern era, the process of scientific and technological progress necessitates the reform of the higher education system and the creation of research universities that can provide access to world science, conduct fundamental and applied research, and develop human capital. In particular, in the context of the development of the knowledge economy and the search for ways to obtain new knowledge, the relevance of the concept of a modern research university is increasing. The article examines some of the difficulties faced by such educational institutions, discusses the role and importance of research universities in the world of science.

According to the materials and methods section of the study, it can be noted that the analysis and synthesis method was applied throughout the study. A systematic approach and content analysis are important in terms of forming the results of the study.

Keywords: higher education system; research university; research activities; education worldwide.

Ref. 18.

Алієва Шабнам Алі, PhD. докторант,
Нахічеванський інститут учителів, Азербайджан
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9716-7629>

ВАЖЛИВІСТЬ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Активна науково-дослідницька діяльність університетів безпосередньо впливає на якість підготовки майбутніх фахівців, які займаються науковими дослідженнями та розробками, а також, відповідно, на підвищення конкурентоспроможності освітнього закладу. Важливим напрямом підвищення ефективності системи вищої освіти є формування нової інституційної форми організації наукової та освітньої діяльності на основі реалізації програм розвитку національних дослідницьких університетів. Цей напрям ґрунтується на цільових програмах, спрямованих на посилення дослідницької діяльності в університетах.

У сучасну епоху процес науково-технічного прогресу зумовлює необхідність реформування системи вищої освіти та створення дослідницьких університетів, які можуть забезпечити доступ до світової науки, проводити фундаментальні й прикладні дослідження та сприяти розвитку людського капіталу. Зокрема, в умовах розвитку економіки знань і пошуку шляхів отримання нових знань актуальність концепції сучасного дослідницького університету постійно зростає. У статті розглядаються деякі труднощі, з якими стикаються такі освітні установи, а також обговорюється роль і значення дослідницьких університетів у світі науки.

Згідно з розділом матеріалів і методів дослідження, протягом усього дослідження застосовувалися методи аналізу та синтезу. Системний підхід і контент-аналіз мають важливе значення для формування результатів дослідження.

Ключові слова: система вищої освіти; дослідницький університет; науково-дослідна діяльність; освіта у світі.

Introduction In the modern era, the study and development of innovation capabilities is of strategic importance for the economic development of each country. In this regard, the role of higher education institutions, which act as direct participants in the development of the human capital base in science, technology, innovation and other areas, in achieving this goal is expanding. In the current stage of the knowledge-based global economy of the globalization era, higher education is considered the main driving force of economic competitiveness. This approach has resulted in the fact that quality higher education has become even more relevant compared to previous periods. Thus, in the modern era, there is a need to increase high-level employment skills, form a globally competitive research base and ensure the dissemination of knowledge for the benefit of society.

Research universities are educational institutions that provide students with knowledge, skills and abilities, and are also a kind of scientific testing ground whose main task is to conduct research, especially in technological fields. In the course of education, two interrelated processes play a huge role: the transfer of fundamental theoretical knowledge and its testing in practice; both are of priority importance in the development of educational programs of national research universities.

At the same time, in an era of rapidly developing digital technologies, mass networking and digital connections, it has become necessary to reconsider the methods and mechanisms of knowledge transfer. At the same time, when looking at the characteristics of the COVID-19 pandemic period, it becomes clear that, against the background of the wide possibilities of information and communication technologies, skills such as the correct assessment of mass data in order to be better prepared for new risks and uncertainties related to the future, as well as the effective use of the benefits of the digital economy in the rapidly changing labor market, will always be relevant. Thus, in the current period, effective management of information and knowledge is among the main priorities for both individuals and society. Thus, the main issues attracting attention in the sphere of higher education, where the aforementioned skills are formed, include the changing concept of literacy in the 21st century, conducting and managing research in a more open innovation

environment, and preparing people for citizenship and democracy in the global and digital world.

It is evident that the importance of quality higher education is greater than ever before, and the potential contribution of the higher education sector to social and economic development should be reconsidered. The higher education sector contributes to social and economic development in four main areas: the formation of human capital (through education); the creation of knowledge bases (through research and knowledge development); the dissemination and use of knowledge (through interaction with knowledge users); and knowledge retention (the intergenerational preservation and transfer of knowledge, or inheritance). Thus, the research component is considered an important component of this sector both in terms of the development of human capital and the achievement of disciplinary innovations, as well as the effective management of higher education. In this regard, issues such as the implementation of research in higher education institutions, its effective management, as well as the use of research results for the benefit of society are of particular importance.

History and types of research universities. The research university, a model originally created by Humboldt, is an organizational innovation that arose rather randomly and strangely two hundred years ago. The emergence of this model could not have been predicted or foreseen – it is the same historical anomaly as ancient philosophy or Western capitalism. At the end of the 18th century, everything was moving towards the fact that the university as such, as an institution inherited by Europe from the Middle Ages, would be liquidated altogether, and higher education itself was exclusively pragmatic and utilitarian. The main reforms that were carried out at that time, primarily in France, were aimed at liquidating this institution – the existence of such an autonomous structure with functions that were not entirely transparent to the strengthening centralized state seemed inappropriate. Humboldt's model took place despite historical circumstances, and only after proving its worth, it was then replicated in other countries (Zapp, 2022).

The 19th century is the century of German science, and not least thanks to this institution. When we talk about a research university in the second half of the 20th century, we associate this concept with the

American system. However, in its essence, in its operating principle, this structure has not undergone any significant transformations.

The crisis phenomena that are discussed today in relation to the research university have arisen as a result of many factors, but they are most closely connected with the dominance of neoliberal strategies for optimizing the education sphere. Today we are witnessing a very powerful intrusion of the market, of market logic, into the university. In some cases this is not bad, but it must be understood that the dominant way of thinking is reductionist: it is “blind” to some external aspects of the functioning of one of the key institutions of modern culture. Two other factors that are creating structural difficulties for the university today and urging it to move and restructure are the massification of university education and the bureaucratization of this organization. Historically, massification has been carried out in waves, with each new wave then responding with powerful social, cultural, and political changes. The Humboldtian model is initially oriented toward the Socratic ideal of a leisurely dialogue between a teacher and a small group of students – it does not tolerate mass character. Nor does it presuppose a heterogeneous research setup of managerial pragmatics, with its flat criteria of efficiency, etc. However, both of these factors only lead to the Humboldtian model being localized in separate niches of the modern university system – within the framework of postgraduate or master’s programs, cutting off the mass flows of bachelors, in local research environments and groups capable of building long-term research strategies, and so on.

Where it is possible to implement in one way or another two main principles of the research model. Firstly, the principle of autonomy: when you yourself determine what you do, what you consider necessary to teach. A university is a very large corporation, moreover, a global corporation: the university community and communication are essentially transnational. Steve Fuller wittily compares a modern university in its functionality with a state – it is such a powerful structure. I will cite as a metaphor the old university town of Marburg, where the first Protestant university was organized at the beginning of the 16th century. By the way, Lomonosov studied there. The city stands on a hill, and at the top of the hill there is a castle. This space, once occupied by the prince, is today the space of the university – there is a university museum, some university colleges are located there, etc. That is, over the past almost five hundred years, the university, a weak organization located at the foot of a hill, on the top of which was the center of undivided power, has gradually risen higher and higher, and now it occupies it undividedly (Zapp, 2022).

The second principle is the combination of teaching and research. This is about correcting the long-standing disease of education, where the idea of a research

university has historically been extremely difficult to implement – both for political reasons and due to the organizational separation of teaching and research. In this sense, the institutional policy of universities allows us to look to the future with some optimism.

There are three models of the university that emerged in the 19th century, modified forms of which can easily be found today. First, there is the government-controlled French model, to which Russian universities have always been closer. Second, the Humboldtian model of the research university. Third, the chamber British model, the prototype of which is more reminiscent of a monastery or an abbey. It turned out to be very suitable for performing the social function of educating the elite in modern society. All three of these models can be found today, partly in a mixed, partly differentiated form. In the USA, where the academic system is very diverse, the boundaries between them are clearer. There are pure research universities. There are less ambitious mass universities, controlled by the state government, which do not claim the status of research universities. And there are closed, expensive elitist universities, whose main function is to educate the elite. National boundaries are generally very dubious. But the American system was created by the students and followers of the famous British physicist and philosopher of science John Bernal, who was a convinced Marxist and sympathized with the USSR. In fact, the entire American system is a modified Soviet scientometric system.

The university today is the main producer of scientific and technological innovations. Other external results of its activity are less obvious, they are not so easy to record and measure. In addition to everything else, the university is a producer of a certain type of social capital, which is absolutely necessary for modern society. The university is not just a production of knowledge, it is also a nursery for growing people with a certain horizon of both national and international orientation. There is simply no alternative to the university in this capacity. And in this regard, the university is so tightly integrated into modern society that removing it from there means simply curtailing the project of modernity, and such a tendency, despite all the talk, is not observed (Henard, 2010).

And there is another non-obvious, but already political effect of the research university. John Dewey once said that the future of democracy is connected with the future of science. In this sense, the fate of democracy is connected with the fate of such an institution as a research university. Democracy requires a certain type of civic rational culture – people who are able to think freely, weigh words and promises rationally and skeptically, take responsibility for their decisions, and be open to new things. And the university makes a significant contribution to the emergence of such people and their increasing numbers.

The importance of research universities. In a number of countries, the importance of research in higher education has led to the creation of “research universities”. In general, a research university is a higher education institution that strongly emphasizes, supports, and encourages the research mission to provide high-quality education, and has internal systems and management for this purpose (Owen, 2018). In these universities, research is approached systematically (along with providing high-quality education), and research outcomes are reflected in high-quality, comprehensive doctoral programs and research results. In addition, a research university acts as one of the important components of global communication and cooperation, ensuring the training of a new generation of personnel necessary for technological and intellectual leadership and the development of knowledge necessary for modern science.

The concept of a research university includes both teaching and research components. Thus, the research potential of a higher education institution has one of the main roles in the constant renewal of education and its adjustment to the requirements of the labor market. The dynamism of the knowledge base of the educational program and the active processing of this knowledge by the student-teacher joint work constitute the main idea of research-based education. The main goal of research-based education is to integrate theoretical aspects with practice and current requirements during education. The main quality indicators of research universities include the unity of teaching and research, the existence of a synergistic relationship between them. The creation of research universities based on this approach was first initiated in Europe and the United States, and in the last two decades, a number of other countries (in particular, China) have also taken steps in this direction (<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>).

It should be noted that universities (since their inception in Europe in the Middle Ages) were initially concerned not with the creation of new knowledge, but with its transmission, preservation and interpretation. The concept of research was first added to the university context at the beginning of the 19th century by Wilhelm von Humboldt (Altbach, 2007). According to Wilhelm von Humboldt’s approach, the university was to directly contribute to the national and scientific development of Germany. Humboldt’s revolutionary concept greatly contributed to the formation of Germany as a modern country by strongly stimulating the implementation of various types of research and the training of scientists in the new German universities (as well as other universities adapted to the new model) (Altbach, 2007). After 1862, the USA, and a few decades later Japan, applied several criteria of the German model to apply a university model that suited local needs (Altbach, 2007). In general, variations of

the research university concept in Germany, Japan and the USA characterize modern research universities. In India, the importance of research in improving the quality of higher education (also due to its role in the country’s economic development) is particularly emphasized, and special attention is paid to the research component (Pankaj, 2021).

As can be seen, various steps are being taken to improve the quality of existing research universities in different countries of the world in order to maintain the standards or achieve research university status.

Characteristics of research universities

According to Professor John Taylor, the following main characteristics are inherent of successful research universities:

- conducting basic and applied research;
- research-based teaching;
- breadth of academic disciplines;
- high proportion of master’s and doctoral research programmes;
- high level of external funding;
- an international outlook (Taylor, 2006).

The above characteristics provide a useful basis for creating a clear image of the activities of research universities. However, the presence of these factors cannot be considered a condition for obtaining the status of a research university. In order to deeply understand the main essence of a research university, it is necessary to reveal the characteristics that distinguish it from other universities. For this purpose, it is considered appropriate to take into account the main characteristics attributed to research universities by Professor Philip Altbach. According to Philip Altbach, the factors that determine successful research universities are:

- research university is at the highest level of the academic hierarchy in the higher education system and benefits from appropriate support;
- serves the interests of the state;
- receives more financial support than other universities to attract the best staff and students and support research infrastructure;
- has the potential to generate income from intellectual property;
- has autonomous status;
- enjoys academic freedom (Altbach, 2013).

The main characteristics of research universities are as follows:

- high share of science in the university budget;
- a wide range of fundamental and applied research;
- the presence of world-class foreign professors (30–60 %);
- attracting foreign students (at least 18 %);
- the predominance of postgraduate students over undergraduates;
- the ratio of students to teachers should be 6:1 (in “regular” universities – 12:1);

- postgraduate system of retraining and advanced training;
- the presence of a developed campus and innovative infrastructure.

Thus, a research university is an educational institution with a complex structure, a unique mission and strategic importance. Each of the mentioned features should be deeply investigated and justified separately in terms of their relevance to national realities.

The global rankings that attract the attention of the world's universities in the current century also have their own evaluation criteria to consider. For example, the most cited "Times Higher Education" ranking compiles a table by evaluating 1,600 higher education institutions from 99 countries in 4 main areas (teaching, research, knowledge transfer and international outlook). Another ranking with a wide audience, the "Shanghai Ranking", evaluates 1,800 higher education institutions annually according to specific criteria (the number of graduates and employees who have won the Nobel Prize or Fields Medal, the number of highly cited researchers selected by "Clarivate Analytics", the number of articles published in journals in the field of science and nature, the number of articles indexed in the "Science Citation Index" and the university's per capita performance indicators), and finally 1,000 universities are selected and ranked (<https://www.shanghairanking.com/methodology/arwu/2021>). Since these rankings are mainly based on research power and research results, they lead to an increase in the attention of various institutions, organizations and subjects to research. It should be noted that although global university rankings do not only include research universities, the fact that research universities are mainly at the top of the ranking table, which expresses the results of the assessment, demonstrates the importance and strength of research potential.

The importance of research universities in world practice. When examining the characteristics of research universities, it may be appropriate to consider the experiences of different countries. A research university or any academic institution, while taking into account national realities, must necessarily reflect the experience of the best universities on a global scale in the basic model of higher education institutions of this type.

The particular importance of research universities in the field of education in the United States is noteworthy. These universities support the development of knowledge that significantly contributes to the health and social well-being of modern US society and citizens of the world (Owen, 2018). Although most efforts to explain the value of university research focus on publications or patenting, licensing, a number of scholars in the United States prefer to emphasize the work of researchers and research networks. Thus, it has been observed that research conducted on university

campuses creates diverse and complex networks of collaborations or develops existing relationships. These networks play the role of both a social basis for new knowledge and continuous training, and a major force that allows universities to be a source of knowledge and skills.

The importance given to research universities in public policies of developed countries becomes even clearer when considering financial issues. For example, in the United States, most of the basic research funded by the government is conceptualized and conducted on university campuses (Owen, 2018). Here, public investments, such as federal grants and state budget allocations, create the basis for conducting research for various purposes on the university campus.

To assess the activities of a research university, the effectiveness of scientific research, the success of educational activities, the development of the university's human resources potential, and to enhance international and national recognition, it is advisable to take into account the following indicators:

- the volume of expenditure on science in the total budget of the university;
- the volume of extra-budgetary funding for scientific research, reduced to a unit of faculty;
- the average age of the faculty;
- the number of teachers who have completed internships at foreign universities;
- the number of invited scientists;
- the presence of special programs to support young specialists;
- the use of modern educational technologies;
- the opening of new in-demand areas of training;
- the level of postgraduate and doctoral studies;
- characteristics of publication activity: participation in international conferences;
- publication of monographs, educational and educational-methodical literature;
- the presence of formalized rights to the results of scientific activity;
- availability of international accredited programs;
- availability of English-language courses to attract foreign students;
- proportion of foreign students;
- employer feedback.

The place of research universities in the academic system. It should be noted that the higher education systems of advanced countries include a wide range of higher education institution models that train a workforce in various fields required by the labor market (not only research universities, but also polytechnic institutes, colleges, technical institutes, multidisciplinary universities, etc.) (World Bank, 2002). Higher education institutions included in the higher education system of developed countries are divided into several categories. For example, in the United States, according to the "California" model, which includes such a

classified education system and is considered successful, there are 3 types of higher education institutions:

- vocational colleges;
- multi-purpose state universities;
- research universities (Geiger, 2004).

Each of the mentioned higher education institutions has a different mission, unique financing and support mechanisms. Similar experience can be followed in other countries. Thus, since the 1970s in the UK, universities that occupy the highest positions (Oxford, Cambridge, etc.) have been allocated more financial resources in order to stimulate and expand research (Altbach, 2007).

Thus, in order to support the development of research universities, it is considered appropriate to distinguish them from other types of higher education institutions, provide them with a higher level of funding, and support the idea that these educational institutions have a decisive role in society. Although there are currently not many research universities, they are considered the most prestigious universities. Salaries in these educational institutions are usually higher, teaching staff responsibilities are lower, and library and laboratory facilities are above the national average. It should also be noted that due to the limited available resources and the high costs associated with a research university, only one or two research universities operate in a number of countries. However, research universities and higher education institutions with high research potential are of particular importance in a globalized world. Universities with high research potential, by ensuring their competitiveness, promote both socio-economic development and contribute to the global knowledge network, increasing the country's reputation. In this regard, it is considered appropriate to increase investments in the research infrastructure of the higher education sector at the national level in developing countries and to form an appropriate human capital base for this purpose. Therefore, universities that want to earn the title of research university must participate in the international scientific network and have the opportunity to compete on a global scale (Altbach, 2009).

It is believed that in order to appropriate and participate in cutting-edge scientific developments, every country needs academic institutions connected to the global scientific and academic research network (Altbach, 2007). At the same time, despite the great differences between the capabilities of academic institutions in developing countries and universities in industrialized countries (such as Oxford or Harvard), it is essential for most countries to have at least one relevant university to conduct research in support of national development.

National research university as an element of the higher education system. Today, the intellectual potential of a person is the most important component

of modern education, knowledge and education carry opportunities for advancement in society, more successful construction of future options.

National research universities are higher education institutions in which the main emphasis is on scientific research of teachers and graduate students. The main task of a research university is to create new research, and for this it must provide the best equipment for its students and teachers. This is a big plus for students focused on the exact sciences, since large research universities, as a rule, have access to the latest technology.

Research universities produce the bulk of original research, both fundamental and applied, in most countries and receive the largest funding for their research. The academic culture of these universities is focused on research. Research ranks first in the hierarchy of academic values, but teaching is also an important component. A large part of the academic community, including students, often has the opportunity to participate in research and is exposed to the research culture. Because of their unique academic mission, research universities require ongoing funding and favorable working conditions. The budgets of these universities are significantly higher than those of other universities. Financial stability is essential for the effectiveness and efficiency of universities, which is ensured by open funding sources.

The effective development of the national innovation system directly depends on the strengthening of national research activities of national research universities, which, in turn, are considered an important component in which the necessary conditions are created for activating the involvement of teachers, postgraduates and students in participation in scientific research and development, increasing the quality of training specialists, and commercializing scientific research.

Research universities, being a modification of traditional universities, pursue the implementation of their main goal – the unity of teaching and research. Thus, scientific work within the framework of education has advantages over traditional teaching. It is worth noting the direct participation of master's students, postgraduate students and applicants in various studies conducted under the guidance of leading specialists of the university. Students most interested in the research activities of the university can also take part in developments and prove themselves in scientific research.

For more effective functioning of the national innovation system, it is necessary to form a new institutional form of organization of scientific and educational activities, which is based on the implementation of programs for the development of national research universities. This direction consists of the implementation of target programs that are aimed at increasing research activities in universities. The concept of long-term socio-economic development of

the Republic of Azerbaijan for the period up to 2030 notes the need to intensify the involvement of students and university teachers in research activities. The formation and development of national research universities in Azerbaijan is based on the personnel and scientific support of the national innovation system, as a result of high-quality modernization of scientific and educational activities, meeting the needs of the high-tech sector of the Azerbaijan economy, increasing the competitiveness of the Azerbaijan education system, bringing national universities to the world level.

National research universities developed in the United States at the end of the 20th century, the first “academic” revolution took place in American universities based on the integration of research and teaching. Today, the second academic revolution is taking place in the leading universities of the United States, as a result of which there is a transition from a paradigm based on the vision of knowledge as a public good to the regime of “academic capitalism”, which is characterized by the commercialization of scientific research and its results, the integration of the entrepreneurial and academic segments, the emergence of so-called entrepreneurial universities, and the growth of market relations within universities (Geiger, 2004).

It is also necessary to note some aspects of research activities within the framework of the universities under consideration, which determine the efficiency of activities, development of the university’s potential, and the competitiveness of the university in the world arena. These include: the volume of expenses on research activities in the total budget of the university, the volume of extra-budgetary funding for research per unit of faculty, the average age of the faculty, the number of teachers who have completed internships in foreign universities, the number of invited researchers, the development and implementation of individual programs to support young specialists, the use and availability of modern educational technologies, the opening of new popular areas of training, the level of postgraduate and doctoral studies, characteristics of publication activity: participation in international conferences, publication of monographs, educational and educational-methodical literature.

Research universities are currently a hot topic for study, and their role in the economy is considered by scientists and practitioners in developed foreign countries and in countries with developing economies. Thus, it is worth noting that the most important factor in economic growth is the contribution of universities to the development of regions and the country as a whole, the growth and implementation of innovations and the exchange of knowledge.

National research universities are considered by governments in various countries to be a way of supporting national and regional economies by developing and nurturing new ideas and conducting

research that leads to the creation of new goods and services.

The presence of universities in a region increases the investment rating of this region, since universities are considered a guarantor of the formation of the regional economy and have a beneficial effect on attracting investments. In turn, an increase in the level of education of citizens and the development of the country’s innovative potential contribute to the adaptation of the regional economy to new economic conditions.

National research universities contribute to the competitiveness of the region to the same extent that the qualitative and quantitative level of education of the country’s population determines its competitiveness in the international market. It should be noted that at present this level in Azerbaijan is quite low, and therefore a vigorous push is needed to increase it (Geiger, 2004).

Although national research universities are a central part of the knowledge economy, they are also an institution that must provide space for reflection and criticism, as well as for the consideration of culture, religion, society and values. A research university, particularly one that aspires to the highest global standards, is a special institution based on a unique set of ideas and principles. Without a clear and unwavering commitment to its own spirit, a research university cannot exist.

Regardless of the problems and challenges facing higher education today, the research university will remain the central element of any higher education system and a requirement of most countries.

Realities related to the establishment of research universities in Azerbaijan. The importance of the international competitiveness of higher education institutions in terms of quality in the process of developing human capital in the Republic of Azerbaijan was specifically emphasized in the document “Azerbaijan 2030: National Priorities for Socio-Economic Development” approved in 2021 (<https://president.az>). Thus, ensuring the international competitiveness of higher education institutions in Azerbaijan and adapting them to the requirements of the 21st century is considered a strategically important priority issue.

Despite the approval of the “Requirements for Granting the Status of “Research University” to Higher Education Institutions” by Resolution No. 610 of the Cabinet of Ministers of the Republic of Azerbaijan in 2017, no changes have been made to the status of any higher education institution (<https://e-qanun.az/framework/37540>). At the same time, the weak position of Azerbaijani universities in global rankings or the absence of a number of universities in the ranking table at all necessitates the implementation of serious reforms in this area and a thorough examination of the opportunities and ways to strengthen research potential.

It should be noted that the establishment of a research university primarily requires strengthening the research potential of the university. In this regard, measuring, current status and analysis of the research potential of Azerbaijani universities is of particular importance. According to the World Bank report reflecting the results of the research conducted in 2017–2018, the division between education and science remains strong in Azerbaijan (World Bank, 2018). Thus, following the traditions of the Soviet era, universities have mainly specialized in providing higher education, while the main powers for organizing and conducting research belong to the Azerbaijan National Academy of Sciences (ANAS). Although the efforts of ANAS to bring education and research together are considered signs of a positive trend, they are not enough to achieve closer cooperation with higher education institutions. As noted in the report, research funding, which is one of the main factors determining the increase in the research potential of universities, is one of the main problems faced by higher education institutions. In this regard, the report recommends effective financing, as well as the proper establishment of assessment and quality assurance mechanisms, as well as more active participation in international research programs and networks, and strengthening university-industry relations (World Bank, 2018). According to the report presented by UNESCO in 2021, no serious revival has been observed in the non-oil sector in Azerbaijan, including insufficient measures to shift to the economy based on technology and innovation (UNESCO, 2021). In order to overcome the mentioned problems, increasing the number of places for doctoral education in Azerbaijani universities and significantly expanding scientific outputs is considered a priority. Thus, it is considered appropriate to conduct substantive research in this area in order to contribute to the socio-economic situation by promoting the creation of new knowledge.

Material and method. The primary objective of this study is to underscore the significance of research universities within the contemporary higher education framework. The research predominantly employed a theoretical and analytical methodology. The study's material foundation consisted of worldwide scientific sources, government papers, normative documents pertaining to higher education policy, and scientific literature that encapsulates the experiences of diverse countries. The analysis was based on reports from international groups like the OECD, UNESCO, and the World Bank. Additionally, the scientific methodologies of international scholars concerning the advancement of research universities were employed.

The study employed comparative analysis, a systematic approach, and content analysis as methodological frameworks. The comparative analysis method was used to look at the organizational features of research

universities in different nations. This method helped figure out where research universities fit within the higher education system. The systematic approach method was employed to examine the interrelationships among higher education, science, and innovation. This strategy was used to look at how research universities can make people smarter, make scientific discoveries, and help the economy grow. The content analysis method was utilized in the examination of extant scientific publications and strategy papers. This strategy has helped us figure out what research universities are like, what they do, and what challenges they have with growth.

Conclusion. As can be seen, various steps are being taken in different countries of the world to maintain the standards of existing research universities or to increase their quality in order to achieve the status of a research university. As in other countries, ensuring the international competitiveness of higher education institutions in Azerbaijan and adapting them to the requirements of the 21st century is considered a strategically important priority. Therefore, effective financing, assessment and quality assurance mechanisms should be correctly determined in the higher education system of the Republic of Azerbaijan, more intensive participation in international research programs should be achieved, fundamental research should be continued in order to join research networks and strengthen university-industry relations.

REFERENCES

1. Altbach, Ph.G. (2007). *Peripheries and Centres: Research Universities in Developing Countries*. Higher Education Management and Policy, Vol 19/2.
2. Altbach, Ph.G. (2013). "Advancing the national and global knowledge economy". *Studies in Higher Education*, 38 (3): 316–330.
3. Altbach Ph.G. (2009). *The giants awake: the present and future of higher education systems in China and India // Higher Education to 2030*. Vol. 2. Globalisation. P.: OECD, pp. 179–204.
4. Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin "Ali təhsil müəssisələrinə "Tədgigat universiteti" statusu verilməsi üçün Teleblər" in təsdiq edilməsi haqqında qərarı. Available at: <https://e-qanun.az/framework/37540>
5. Azərbaycan 2030: sosial-igtişadi inkışafa dair Milli Prioritetlər. Available at: <https://president.az>
6. Geiger, R. (2004). *Research and Relevant Knowledge: American Research Universities Since World War II*.
7. Henard, F. (2010). *Learning our lesson: review of quality teaching in higher education*. Paris, OECD. <http://site.ebrary.com/id/10381416>
8. OECD. (2022). *Trends Shaping Education 2022*, OECD Publishing, Paris, DOI: <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>
9. Owen, S.J. (2018). *Research Universities and the Public Good*. Stanford University Press.
10. Osburn Ch.B. (2018). *One purpose: the research university and its library // American Library Association*. 19 Apr. Available at: <http://www.ala.org/acrl/publications/book-sanddigitalresources/book-smonographs/pil/pi149/osburn>

РОЛЬ САМОРЕФЛЕКСІЇ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ДИРИГЕНТА УЧНІВСЬКОГО ОРКЕСТРУ

11. Pankaj, J. (2021). Building Research Universities in India (SAGE Studies in Higher Education). SAGE Publications, 2021, 415 pp., ISBN: 9789353885021.

12. Taylor, J. (2006). "Managing the Unmanageable: The Management of Research in Research-Intensive Universities". Higher Education Management and Policy. OECD. 18 (2).

13. UNESCO (2021) UNESCO Science Report: the ace Against Time for Smarter Development. S. Schneegans, T. Straza and J. Lewis (eds). UNESCO Publishing: Paris.

14. World Bank. (2002). Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education. Washington DC: The World Bank.

15. World Bank. (2018). Azerbaijan: The Role of Higher Education in Innovation. © World Bank.

16. Zapp, M. (2022). Revisiting the Global Knowledge Economy: The Worldwide Expansion of Research and Development Personnel, 1980–2015. Minerva. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11024-021-09455-4>

17. Available at: <https://www.shanghairanking.com/methodology/arwu/2021>

18. Available at: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>

Стаття надійшла до редакції: 06.03.2026

Прийнято до друку: 16.04.2026

Опубліковано: 04.05.2026

УДК 378.091.3:785.8 (043.2)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.353374>

Микола Мирошніченко, аспірант кафедри початкової і професійної освіти

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0471-8972>

РОЛЬ САМОРЕФЛЕКСІЇ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ДИРИГЕНТА УЧНІВСЬКОГО ОРКЕСТРУ

У статті розглянуто феномен саморефлексії як важливий компонент професійного розвитку диригента учнівського оркестру. Особливу увагу приділено аналізу ціннісних орієнтирів, переконань і педагогічних стратегій, які впливають на ефективність взаємодії з учнівським оркестром. Окреслено структурні етапи процесу саморефлексії: усвідомлення проблемної ситуації, аналіз власних дій і рішень, оцінка результатів, визначення напрямів удосконалення професійної діяльності та планування подальших кроків. Кожен із цих етапів представлено як необхідну складову безперервного процесу професійного зростання, що базується на критичному осмисленні попереднього досвіду та педагогічної практики.

Ключові слова: саморефлексія; диригент; учнівський оркестр; педагогіка; професійний розвиток.

Літ. 11.

Mykola Myroshnychenko, Postgraduate Student of the Primary and Vocational Education Department,

Kharkiv Hryhoriy Skovoroda National Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0471-8972>

THE ROLE OF SELF-REFLECTION IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A STUDENT ORCHESTRA CONDUCTOR

The article examines the phenomenon of self-reflection as an essential component of the professional development of a student orchestra conductor. Self-reflection is defined as a key mechanism of self-knowledge, self-correction, and the formation of professional identity, which contributes to a deeper understanding of one's own conducting and pedagogical activities. Particular attention is paid to the analysis of value orientations, beliefs, and pedagogical strategies that influence the effectiveness of interaction with the student orchestra.

The structural stages of the self-reflection process are outlined: awareness of a problematic situation, analysis of one's own actions and decisions, evaluation of results, identification of areas for professional improvement, and planning of further steps. Each of these stages is presented as an essential component of the continuous process of professional growth, based on the critical rethinking of prior experience and pedagogical practice.

The importance of external factors influencing the development of self-reflection is emphasized, particularly mentorship support, professional exchange, participation in training sessions, and master classes. Examples are provided to illustrate the application of self-reflection in typical pedagogical situations related to rehearsal work, individualized approaches to students, and the pursuit of ways to improve conducting skills.

It is concluded that self-reflection is an effective tool for shaping the professional competence of a conductor, ensuring not only a high level of musical and technical training, but also the development of pedagogical flexibility, emotional maturity, and

the ability for self-improvement. The systematic use of a reflective approach contributes to the harmonious development of the conductor's personality as a leader, mentor, and musician within the context of the modern educational environment.

Keywords: *self-reflection; conductor; student orchestra; pedagogy; professional development.*

Постановка проблеми. У контексті сучасних трансформацій мистецької освіти та підвищених вимог до професійної компетентності педагогічних кадрів, зокрема керівників мистецьких колективів, виникає проблема недостатньої уваги до розвитку саморефлексії у майбутніх диригентів учнівських оркестрів.

З одного боку, саморефлексія визнається провідним чинником професійного становлення диригента, адже забезпечує глибоке усвідомлення власних дій, емоцій, педагогічних стратегій та їх впливу на оркестровий колектив. Вона сприяє самопізнанню, виявленню сильних і слабких сторін, а також корекції професійної діяльності. З іншого боку, у практиці підготовки диригентів учнівських оркестрів часто домінує акцент на музично-виконавських аспектах, тоді як формуванню рефлексивних навичок приділяється недостатньо уваги. Це призводить до того, що випускники мистецьких навчальних закладів, володіючи технічними вміннями, не завжди готові до самоаналізу, критичної оцінки власної роботи та постійного самовдосконалення.

Таким чином, актуальність проблеми полягає у необхідності переосмислення концептуальних засад професійної підготовки диригентів учнівських оркестрів та інтеграції саморефлексії як важливої складової їхньої професійної компетентності. Дослідження ролі саморефлексії у професійному розвитку диригента учнівського оркестру та розробка практичних рекомендацій щодо її формування є важливим завданням сучасної мистецької педагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійного розвитку фахівців мистецької освіти, зокрема диригентів оркестрів, знаходить своє відображення в наукових працях вітчизняних та зарубіжних дослідників. У центрі уваги науковців перебувають аспекти формування професійної компетентності диригента (Л. Качуринець [2], О. Личенко [4], Т. Пляченко), розвитку його художньо-інтерпретаційних і педагогічних умінь (М. Малахова [6], Я. Кириленко), а також психологічні чинники ефективного керівництва творчим колективом (Я. Сверлюк, В. Жуков [9]).

Особливе місце в сучасній педагогіці посідає проблема саморефлексії як засобу самопізнання й самовдосконалення суб'єкта професійної діяльності. У наукових працях Н. Ключинської [3], Д. Мазур [5], Р. Павелків [7] саморефлексія розглядається як механізм критичного осмислення власного досвіду, формування ціннісних орієнтацій і здатності до професійного розвитку. Зокрема, дослідники акцентують увагу на поетапності рефлексивного

процесу, його структурній організації та залежності від зовнішніх і внутрішніх чинників.

Незважаючи на значну кількість напрацювань, питання ролі саморефлексії у професійному становленні саме диригента учнівського оркестру, її впливу на якість педагогічної взаємодії, ефективність репетиційної роботи та особистісне зростання керівника оркестру, потребує подальшого дослідження. Це зумовлює актуальність обраної теми та необхідність поглибленого аналізу саморефлексії як чинника розвитку професійної ідентичності диригента в умовах сучасної мистецької освіти.

Мета статті – теоретичне обґрунтування ролі саморефлексії у професійному розвитку диригента учнівського оркестру та визначення її функцій, етапів і можливостей практичного застосування в диригентській діяльності.

Виклад основного матеріалу. В умовах трансформації мистецької освіти актуалізується необхідність переосмислення концептуальних засад формування професійної компетентності майбутніх диригентів, зокрема в аспекті їхньої здатності до ефективного управління учнівським оркестром. Одним із провідних чинників професійного становлення керівника музичного колективу виступає саморефлексія, що розглядається як інтегративна якість особистості, здатної до глибокого усвідомлення, критичного осмислення та цілісного аналізу власної професійної діяльності, поведінкових реакцій, емоційних станів і взаємодії з оркестровим колективом. Саморефлексія забезпечує вищий рівень професійної самосвідомості, сприяє оптимізації освітнього процесу та реалізації творчого потенціалу як самого диригента, так і виконавського складу оркестру.

У педагогічному контексті саморефлексію визначають як інструмент самопізнання, що дає керівнику змогу не просто оцінювати фактичні результати, а й глибоко аналізувати причини та внутрішні мотиви діяльності. Диригент, який володіє розвинутою здатністю до саморефлексії, здатен краще усвідомлювати власні професійні потреби, знаходити шляхи самовдосконалення, коригувати стратегії взаємодії з оркестром, розвивати емоційну стійкість і лідерські якості. У процесі професійної підготовки майбутніх керівників учнівських оркестрів особлива увага має приділятися формуванню навичок рефлексивного мислення як складової їх педагогічної та музично-виконавської майстерності.

Сутність саморефлексії розкривається через процес самопізнання, коли людина свідомо переглядає свій досвід, аналізуючи причини та наслідки власних рішень [8]. Це своєрідний внутрішній

діалог, що дозволяє поглянути на себе об'єктивно, оцінити свої сильні та слабкі сторони і, що найважливіше, визначити чіткі вектори для подальшого вдосконалення. У професійному житті диригента учнівського оркестру саморефлексія стає незамінним інструментом саморозвитку, адже вона допомагає: усвідомити власні педагогічні та музичні переконання; ретельно проаналізувати ефективність використовуваних методів роботи з колективом; ідентифікувати зони, що потребують професійного зростання; сформувати унікальний стиль диригування, який розкриває особистість; побудувати гармонійні, довірливі стосунки з учнями, що є запорукою творчої співпраці.

Значний теоретичний внесок у вивчення феномену рефлексії зроблено українським дослідником Р. Павелків, який у своїй праці здійснює ґрунтовний аналіз сутності цієї категорії. Автор подає розгорнуте визначення поняття, підкреслюючи його філософсько-психологічну природу. Р. Павелків розглядає рефлексію як "...принципи людського мислення, що спрямовують людину на осмислення й усвідомлення власних форм свідомості з метою предметного розгляду самого знання, критичного аналізу його змісту й методів пізнання..." [7, 85]. Такий підхід дозволяє не лише структурувати зміст пізнавального досвіду, але й сприяє глибокому самопізнанню, що є передумовою формування цілісної духовної картини світу особистості.

На мій погляд, саме здатність до саморефлексії відрізняє звичайного виконавця від справжнього майстра, адже вона є головним стимулом до безперервного розвитку. Саморефлексія допомагає: чітко усвідомити власні професійні цінності та переконання, які є внутрішнім стрижнем професіонала; неупереджено оцінити ефективність своєї роботи, виявляючи сильні сторони та зони росту; ідентифікувати проблемні аспекти діяльності та знаходити шляхи їх вирішення, перетворюючи виклики на можливості; постійно розвиватися та вдосконалюватися.

Для диригента учнівського оркестру саморефлексія вкрай необхідна, адже йому доводиться бути одночасно музикантом, педагогом й організатором. Як зазначає Л. Качуринець, сучасний диригент виступає не лише як лідер музичного колективу, а й як педагог, що поєднує навчальну та просвітницьку функції [2, 167]. З метою ефективної комунікації з аудиторією, він організовує майстер-класи, гостьові лекції, концерти, презентації нотних збірок, фестивалів та конкурсів. Саме завдяки таким просвітницьким проектам слухачі отримують змогу глибоше осмислювати музичні твори, виявляють інтерес до музичного мистецтва й долучаються до культурної спадщини нації. Завдяки саморефлексії диригент може об'єктивно оцінити свої успіхи та визначити зони для подальшого професійного росту.

У професійній діяльності диригента важливим є не лише засвоєння технічних прийомів, принципів роботи з партитурою чи розуміння художнього задуму твору, але й здатність до постійного аналізу як власної поведінки, так і емоційного клімату колективу. Диригент повинен відчувати настрій оркестру, розуміти причини спаду мотивації, конфліктів, непорозумінь і оперативно реагувати на них, коригуючи власні управлінські рішення. Такий підхід потребує постійного включення саморефлексії в усі етапи репетиційної й концертної діяльності.

Прояв саморефлексії у роботі з учнівським оркестром може набувати різних форм, таких як проведення регулярного аналізу репетицій, ведення професійного щоденника, обговорення професійних ситуацій. Важливо, щоб такі практики ставали частиною педагогічної культури диригента. Вони сприяють зростанню усвідомленості, вмінню ухвалювати обґрунтовані рішення, бути відповідальним за динаміку розвитку учнівського колективу. Саме завдяки саморефлексії керівник оркестру здатен гнучко адаптуватися до змін, підтримувати високий рівень мотивації виконавців, ефективно реалізовувати творчі завдання.

Саморефлексія посідає важливе місце у структурі професійної свідомості диригента учнівського оркестру, виконуючи функцію інструменту глибокого самопізнання та самооцінки. Вона слугує своєрідним механізмом інтеграції особистісного й професійного досвіду, сприяючи усвідомленню власних ціннісних орієнтацій, педагогічних переконань. Завдяки розвиненій здатності до саморефлексії диригент має змогу:

- визначити свій індивідуальний стиль диригування, що є вираженням його особистості, музичного смаку та унікального бачення;
- усвідомити свої педагогічні принципи та методи роботи з учнями, що базуються на його переконаннях, досвіді та потребах колективу;
- виявити свої сильні сторони та використовувати їх для досягнення професійних цілей;
- визначити свої слабкі сторони та розробити план дій для їх подолання.

Самопізнання, що є результатом глибокої саморефлексії, стає міцним фундаментом для самовдосконалення диригента. Розуміючи свої сильні та слабкі сторони, диригент може свідомо працювати над розвитком своїх професійних якостей, вдосконалювати свої навички та вміння. Це як безперервний процес навчання, що ніколи не закінчується.

Формування рефлексивних умінь повинно починатися ще в процесі навчання у ЗВО. Практичні заняття, обговорення проблемних ситуацій, а також перегляд і аналіз відеозаписів репетицій та концертів сприяють розвитку критичного мислення й здатності до самоаналізу. У цьому процесі важливо забезпечити підтримку з боку педагогів, які мають

виступати не лише джерелом знань, а й фасилітаторами рефлексивного досвіду студентів.

Саморефлексія є складним когнітивним процесом, який має певну послідовність і спрямований на самопізнання та самовдосконалення [11, 18]. Розуміння цих етапів дозволяє диригенту учнівського оркестру більш ефективно організувати процес саморефлексії та отримати максимальну користь від нього. Розглянемо основні етапи процесу саморефлексії:

Перший етап – це усвідомлення проблеми, яка потребує аналізу. Це своєрідний тригер, що запускає процес саморефлексії, коли диригент помічає, що щось йде не так, як планувалося, або виникає потреба у зміні.

Другий етап – це збір інформації та даних про ситуацію. На цьому етапі диригент стає дослідником, збирає факти, спостереження, думки, пов'язані з ситуацією, щоб мати повну картину.

Третій етап – це аналіз та інтерпретація інформації. На цій стадії диригент занурюється в аналіз, намагається зрозуміти причини виникнення проблеми, визначити свою роль та дії в ситуації.

Четвертий етап – це формулювання висновків та рішень. На основі проведеного аналізу диригент робить важливі висновки про свої сильні та слабкі сторони, визначає напрямки для подальшого розвитку, розробляє конкретний план дій, щоб рухатися вперед.

П'ятий етап – це реалізація плану дій та оцінка результатів. На завершальному етапі диригент переходить від теорії до практики, впроваджує зміни у свою діяльність та ретельно оцінює їх ефективність, щоб зрозуміти, чи досягнута мета.

Таким чином, кожен з етапів саморефлексії виконує специфічну функцію, забезпечуючи цілісність і результативність процесу пізнання та вдосконалення власної професійної діяльності. Проте ефективність цього процесу значною мірою залежить від того, наскільки свідомо та методично він організований.

Існує велика кількість ефективних методів та прийомів, які можуть допомогти диригенту учнівського оркестру активно розвивати навички саморефлексії, перетворюючи її з абстрактного поняття на дієвий інструмент професійного зростання:

Ведення щоденника саморефлексії є потужним інструментом для глибокого самоаналізу. Регулярне ведення щоденника дозволяє диригенту фіксувати свої думки, почуття, спостереження, що виникають у зв'язку з професійною діяльністю. Це допомагає краще зрозуміти себе, свої мотиви, цінності та переконання, що є основою для свідомого професійного розвитку.

Самоаналіз проведених репетицій та виступів є цінною практикою, що дозволяє диригенту вчитися на власному досвіді. Після кожної репетиції чи

виступу диригент може детально проаналізувати, що вдалося, а що ні, виділити сильні та слабкі моменти, визначити ключові уроки, які можна винести з отриманого досвіду, щоб у майбутньому діяти ще ефективніше.

Отримання зворотного зв'язку від учнів, колег, батьків відкриває нові перспективи для самопізнання. Зворотний зв'язок від інших людей може надати диригенту цінну інформацію про його діяльність, яку він міг не помітити самостійно, розширюючи горизонти самоаналізу.

Використання відеозаписів репетицій та виступів для самоаналізу є унікальною можливістю поглянути на себе очима глядача. Перегляд відеозаписів дозволяє диригенту побачити себе з боку, об'єктивно оцінити свою диригентську техніку, ефективність взаємодії з оркестром, манеру спілкування та інші важливі аспекти діяльності.

Застосування саморефлексії в диригентській діяльності часто проявляється через конкретні ситуації, що вимагають усвідомлення, аналізу та корекції дій. Далі наведено приклади, які ілюструють, як диригент може використовувати саморефлексію у повсякденній практиці для професійного розвитку:

Приклад 1: Диригент помітив, що на останніх репетиціях оркестр звучить менш злагоджено, ніж зазвичай. Замість того, щоб звинувачувати у всьому учнів, диригент проводить самоаналіз своєї роботи та приходиться до висновку, що останнім часом він приділяв недостатньо уваги індивідуальній роботі з музикантами, зосереджуючись лише на загальному звучанні. Диригент робить висновок, що потрібно змінити свій підхід та включити до плану репетицій більше індивідуальних занять з учнями, щоб допомогти кожному покращити свою майстерність та відчувати себе частиною цілого.

Приклад 2: Після виступу оркестру диригент отримує багато позитивних відгуків від слухачів, але помічає, що один з учнів виглядає засмученим. Диригент не ігнорує цей факт, а знаходить час, щоб поговорити з учнем та з'ясувати причину його смутку. Виявляється, що учень був незадоволений своєю грою. Диригент щиро підтримує учня, ділиться своїм досвідом, дає корисні поради щодо покращення гри та домовляється про додаткові заняття, щоб допомогти учневі розкрити свій потенціал.

Приклад 3: Диригент відчуває, що йому не вистачає певних знань з якогось аспекту диригентської техніки. Замість того, щоб закритися на це очі, диригент активно шукає можливість заповнити прогалини у знаннях. Він вирішує відвідати майстер-клас відомого диригента, щоб отримати цінні знання та навички, які допоможуть йому стати ще кращим професіоналом.

Таким чином, саморефлексія є не лише теоретичним поняттям, а реальним інструментом профе-

сійного зростання диригента учнівського оркестру. Вона допомагає своєчасно виявляти проблеми, аналізувати власну діяльність, приймати зважені рішення та вдосконалювати педагогічну і музичну практику. Регулярне застосування саморефлексії сприяє розвитку лідерських якостей, формуванню відповідального підходу до роботи з учнями та забезпечує ефективне управління репетиційним процесом.

Висновки. Саморефлексія є важливою складовою професійного становлення диригента учнівського оркестру. Вона виступає не лише корисною навичкою, а необхідним механізмом професійного самопізнання, самовдосконалення та налагодження ефективної педагогічної взаємодії. Завдяки саморефлексії диригент має можливість усвідомлювати власні педагогічні та музично-естетичні установки, аналізувати результативність застосованих методів роботи з колективом, визначати напрями подальшого професійного розвитку, формувати індивідуальний стиль диригування та вибудовувати конструктивні взаємини з учнями

Для успішної саморефлексії диригенту необхідно постійно розвивати когнітивні навички, такі як спостереження, критичний аналіз, об'єктивне порівняння, а також виховувати в собі відкритість до самокритики, щире бажання до самовдосконалення та вміння приймати конструктивний зворотний зв'язок.

Розвиток навичок саморефлексії є тривалим та непростим процесом, що потребує постійних зусиль та часу. Але результати, які отримує диригент, який вміє чесно аналізувати свою діяльність та цілеспрямовано вдосконалюватися, варті цих зусиль. Саморефлексія допомагає диригенту стати не лише висококваліфікованим професіоналом, але й більш творчим, натхненним та успішним у своїй благородній справі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Власенко І. Теоретичні засади професійної рефлексії як складової підготовки фахівців хореографічного та музичного мистецтва. 2025. *Молодь і ринок*, № 9(241), С. 89–93. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.336916>
2. Качуринець Л. Роль диригента в музично-просвітницькій діяльності. *Україна. Європа. Світ. Історія та імена в культурно-мистецьких рефлексіях*, 2024. № 7, С. 167–172. DOI: <https://doi.org/10.31318/2786-8877.7.2024.331736>
3. Ключинська Н. Критичний аналіз та саморефлексія у професійному розвитку хорового диригента. *Вісник Львівського університету. Серія мистецтво*, 2025. № 356 (26), С. 47–54. DOI: <https://doi.org/10.30970/vas.26.2025.47-54>
4. Личенко О. Студентський оркестр народних інструментів в контексті цілісної підготовки музиканта. *Українська музика: науковий часопис*, 2021. № 40, С. 37–44.
5. Мазур Д.В. Критерії та рівні розвитку професійної рефлексії майбутніх керівників інструментальних колективів. *International Journal of Innovative Technologies in*

Social Science, 2020. №5(26), С. 12–18. DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30062020/7132

6. Малахова М. Формування професійно-особистісних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва у навчальному народно-інструментальному ансамблі: дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.04. Київ, 2021. 312 с.

7. Павелків Р. Рефлексія як механізм формування індивідуальної свідомості та діяльності особистості. *Вісник післядипломної освіти (Серія "Соціальні та поведінкові науки")*, 2019. № 37, С. 84–98. DOI: [https://doi.org/10.32405/2522-9931-8\(37\)-84-98](https://doi.org/10.32405/2522-9931-8(37)-84-98)

8. Фурман А.В., Кузьминська Д.М. Вчинкова організація взаємозалежності динамічної структури післядії і поетапного розвитку рефлексивності майбутніх педагогів. *Габітус*, 2025. № 2(78), С. 57–67. DOI: <https://doi.org/10.32782/hbts.78.2.10>

9. Хуан Ч., Жуков В.П. Психолого-педагогічний аспект в роботі керівника навчального оркестру. *Наука та освіта в дослідженнях молодих учених: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції для студентів, аспірантів, докторантів, молодих учених* (с. 60–61). Харків, 2024.

10. Шумський М. Діяльнісна полівекторність сучасної магістерської підготовки оркестрових диригентів. *Наукові записки*, 2023. № 3, С. 64–70. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2023-pp-3-64-70>

11. Ярова В.В. Психологічні чинники розвитку здатності до самоефективності студентів у процесі навчання (*Кваліфікаційна робота бакалавра, Хмельницький національний університет*). 2025. 56 с.

REFERENCES

1. Vlasenko, I. (2025). Teoretychni zasady profesiynoyi refleksiyi yak skladovoyi pidhotovky fakhivtsiv khoreografichnoho ta muzychnoho mystetstva [Theoretical principles of professional reflection as a component of training specialists in choreographic and musical art]. *Youth & market*, No. 9(241), pp. 89–93. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.336916> [in Ukrainian].
2. Kachurynets, L. (2024). Rol dyryhenta v muzychno-prosvitnytskii diialnosti [The Role of the Conductor in Musical and Educational Activities]. *Ukraine. Europe. World. History and names in cultural and artistic reflections*, No. (7), pp. 167–172. DOI: <https://doi.org/10.31318/2786-8877.7.2024.331736> [in Ukrainian].
3. Klyuchynska, N. (2025). Krytychnyi analiz ta samorefleksiiia u profesiinomu rozvytku khorovoho dyryhenta [Critical Analysis and Self-Reflection in the Professional Development of a Choral Conductor]. *Lviv University Bulletin. Art Series*, No. 356(26), pp. 47–54. DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/vas.26.2025.47-54> [in Ukrainian].
4. Lychenko, O. (2021). Studentskyi orkestr narodnykh instrumentiv v konteksti tsilisnoi pidhotovky muzykanta [The Student Folk Instrument Orchestra in the Context of Comprehensive Musician Training]. *Ukrainian Music: A Scientific Journal*, No 40), pp. 37–44 [in Ukrainian].
5. Mazur, D.V. (2020). Kryterii ta rivni rozvytku profesiinoyi refleksii maibutnykh kerivnykyv instrumentalnykh kolektyviv [Criteria and Levels of Professional Reflection Development in Future Leaders of Instrumental Ensembles]. *International journal of innovative technologies in social science*, No. 5(26), pp. 12–18. DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30062020/7132 [in Ukrainian].

ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ОСВІТНІ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ФІНЛЯНДІЇ

6. Malakhova, M. (2021). Formuvannya profesiino-osobystisnykh iakosteï maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva u navchalnomu narodno-instrumentalnomu ansambli [Formation of Professional and Personal Qualities of a Future Music Teacher in a Student Folk Instrument Ensemble]. *Candidate's thesis*. Kyiv, 312 p. [in Ukrainian].

7. Pavelkiv, R. (2019). Refleksii yak mekhanizm formuvannya individualnoi svidomosti ta diialnosti osobystosti [Reflection as a Mechanism for the Formation of Individual Consciousness and Personal Activity]. *Bulletin of Postgraduate Education (Series "Social and Behavioral Sciences")*, No. 37, pp. 84–98. DOI: [https://doi.org/10.32405/2522-9931-8\(37\)-84-98](https://doi.org/10.32405/2522-9931-8(37)-84-98) [in Ukrainian].

8. Furman, A.V. & Kuzmysna, D.M. (2025). Orhanizatsiya vzayemozalezhnosti mizh dynamichnoyu strukturoyu post-diyi ta poetapnym rozvytkom refleksyvnosti u maybutnikh pedahohiv na osnovi diy [Deed-based organization of the interdependence between the dynamic structure of the post-action and staged development of reflexivity in prospective pedagogues]. *Habitus*, No. 2(78), pp. 57–67. DOI: <https://doi.org/10.32782/hbts.78.2.10> [in Ukrainian].

9. Huang, Ch., & Zhukov, V. P. (2024). Psykholoho-pedahohichni aspekt v roboti kerivnyka navchalnoho orkestru

[Psychological and pedagogical aspects in the work of a student orchestra conductor]. *Science and education in the research of young scientists: materials of the V International Scientific and Practical Conference for students, postgraduates, doctoral students, young scientists* (pp. 60–61). Kharkiv. [in Ukrainian].

10. Shumskyi, M (2023). *Diialnisna polivektornist suchasnoi mahisterskoi pidhotovky orkestrovykh dyryhentiv* [Activity-Based Polyvector Nature of Modern Master's Training for Orchestral Conductors]. *Proceedings*. No. 3, pp. 64–70. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2023-pp-3-64-70> [in Ukrainian].

11. Yarova, V.V. (2025). Psykholohichni chynnyky rozvytku zdatnosti do samefektyvnosti studentiv u protsesi navchannya [Psychological factors of the development of students' self-efficacy in the learning process]. (Bachelor's qualification work, Khmelnytskyi National University). 56 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 01.03.2026

Прийнято до друку: 16.04.2026

Опубліковано: 04.05.2026

УДК 37.02:004.9

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.352703>

Володимир Буткевич, аспірант

кафедри освітології та інноваційної педагогіки

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6606-7390>

ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ОСВІТНІ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ФІНЛЯНДІЇ

У статті здійснено аналіз особливостей інтеграції цифрової компетентності в освітні програми підготовки здобувачів технічних спеціальностей у закладах вищої освіти Фінляндії. Розкрито нормативно-стратегічні, програмно-змістові та педагогічно-організаційні механізми її реалізації. Визначено, що ефективна інтеграція передбачає системне переосмислення логіки професійної підготовки на основі компетентнісного підходу, а не фрагментарне включення цифрових тем до навчальних планів.

Ключові слова: цифрова компетентність; технічна вища освіта; Фінляндія; освітні програми; DigComp; компетентнісний підхід.

Літ. 13.

Volodymyr Butkevych, Postgraduate Student of the

Education Studies and Innovative Pedagogy Department,

Kharkiv Hryhoriy Skovoroda National Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6606-7390>

INTEGRATION OF DIGITAL COMPETENCY INTO EDUCATIONAL PROGRAMMES FOR STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALITIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF FINLAND

The digital transformation of higher education has prompted universities across Europe to reconsider how professional competencies are formed and structured within degree programmes. This article examines the specifics of digital competency integration into engineering and technology educational programmes at Finnish higher education institutions, identifying the structural and pedagogical mechanisms that underpin this process. The study draws on European competency frameworks – particularly DigComp 2.1 and 2.2 (which define digital competency across five key areas: information literacy, communication and collaboration, digital content creation, safety, and problem-solving) and the European Qualifications Framework (EQF) – as the normative foundation for competency-based learning outcomes. At the national level, the legal basis for Finnish higher

ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ОСВІТНІ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ФІНЛЯНДІЇ

education is established by the Universities Act (558/2009) and the Polytechnics Act (932/2014), which grant institutions significant autonomy in designing educational content while ensuring accountability for quality. The analysis reveals that digital competency integration in Finnish technical education operates across three interconnected levels: normative-strategic (alignment with DigComp and EQF), programme-content (embedding digital skills in learning outcomes, curricula, and graduate profiles), and pedagogical-organisational (implementing project-based, team-based, and industry-connected learning). Illustrative examples are drawn from Aalto University, Tampere University, Metropolia University of Applied Sciences, and Turku University of Applied Sciences, where digital tools and practices are treated as inherent components of future professional activity rather than supplementary add-ons. A key finding is that the concept of innovation pedagogy, developed in the context of Finnish universities of applied sciences, supports digital competency formation through group work, applied research, and regional industry collaboration. This approach integrates digital tools as resources for professional and project activity, fostering critical thinking, autonomy, and continuous professional self-development. The article concludes that effective integration of digital competency into technical higher education requires a systemic rethinking of the logic of professional training based on a competency approach, rather than the mechanical addition of digital courses to existing curricula. The Finnish model offers promising directions for adaptation in other European educational systems.

Keywords: digital competency; technical higher education; Finland; educational programmes; DigComp; competency-based approach.

Постановка проблеми. Цифрова трансформація суттєво змінює зміст, структуру та організацію сучасної вищої освіти в європейському просторі. У межах стратегічних орієнтирів Європейського Союзу цифрова компетентність розглядається як одна з ключових компетентностей XXI ст., що забезпечує професійну мобільність, конкурентоспроможність і здатність фахівця ефективно діяти в умовах технологічних змін. Особливої ваги вона набуває у сфері технічної освіти, де цифрові технології виступають не лише засобом навчання, а й безпосереднім інструментом майбутньої професійної діяльності.

Сучасний здобувач технічної спеціальності має володіти здатністю працювати з цифровими платформами, інженерним програмним забезпеченням, системами моделювання та аналізу даних, брати участь у проєктній діяльності в цифровому середовищі, забезпечувати інформаційну безпеку та здійснювати професійну комунікацію онлайн. Водночас цифрова компетентність у технічній сфері не обмежується володінням інструментами; вона передбачає сформованість критичного мислення, готовність до постійного оновлення знань, відповідальне використання цифрових технологій та інтеграцію їх у вирішення професійних завдань.

У науковому дискурсі цифрова компетентність переважно розглядається як універсальна характеристика підготовки здобувачів освіти. Однак питання її інтеграції саме в освітні програми технічних спеціальностей залишається недостатньо конкретизованим. Зокрема, потребує з'ясування, яким чином цифрова компетентність відображається у результатах навчання, структурі навчальних планів, змісті дисциплін і формах організації освітнього процесу, чи є вона окремим компонентом підготовки або наскрізно інтегрується в професійну підготовку.

Фінляндія розглядається як одна з країн, де цифровізація вищої освіти характеризується системним підходом на основі компетентнісного підходу. Фінська модель технічної вищої освіти поєднує

академічну підготовку з практичною орієнтацією, тісною взаємодією з індустрією та використанням інноваційних педагогічних підходів. У зв'язку з цим особливий інтерес становить аналіз того, як у фінських закладах вищої освіти здійснюється інтеграція цифрової компетентності в освітні програми підготовки здобувачів технічних спеціальностей та які структурні й педагогічні механізми забезпечують цей процес.

Таким чином, актуалізується наукова проблема, що полягає в необхідності системного аналізу моделей і механізмів інтеграції цифрової компетентності в освітні програми технічної вищої освіти Фінляндії з метою виявлення їхніх особливостей та можливостей використання у ширшому європейському освітньому контексті.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблематика цифрової компетентності у вищій освіті активно досліджується в європейському науковому дискурсі. Одним із концептуальних підґрунть сучасних досліджень є рамка цифрових компетентностей DigComp, у якій цифрова компетентність визначається як інтегрована система знань, умінь і ставлень, що охоплює інформаційну грамотність, комунікацію, створення цифрового контенту, безпеку та розв'язання проблем [2, 10–17; 13, 8–13]. Оновлення DigComp 2.2 підкреслює, що через швидкі зміни в цифровій сфері рамка потребує регулярного актуалізування, а також може бути адаптована користувачами та інституціями для освітніх інтервенцій, зокрема розроблення й оновлення освітніх програм [13, 1–4]. У контексті європейського освітнього простору компетентнісний підхід до структурування результатів навчання закріплюється в Рекомендації Європейського парламенту і Ради щодо Європейської рамки кваліфікацій (EQF) для навчання впродовж життя [3, 1–9].

У сучасних емпіричних дослідженнях цифрова компетентність розглядається як багатовимірна характеристика підготовки студентів. Зокрема, у роботі А. Меї́ас-Аcosta та співавт. розроблено й

ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ОСВІТНІ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ФІНЛЯНДІЇ

валідовано шкалу для вимірювання цифрових компетентностей здобувачів вищої освіти, що дозволяє визначити структурні виміри їх цифрових навичок та оцінити рівень сформованості відповідних компетентностей [6, 1–5]. Автори наголошують на зростанні значення цифрових компетентностей у підготовці здобувачів вищої освіти та підкреслюють необхідність їх системного вимірювання й валідного інструментарію для оцінювання рівня сформованості відповідних навичок.

Так, J. Kettunen обґрунтовує концепцію *innovation pedagogy*, що застосовується в університетах прикладних наук Фінляндії та передбачає інтеграцію прикладних досліджень і розробок, підприємництва та міжнародної діяльності з освітнім процесом на основі гнучких навчальних планів і багатопрофільної співпраці [5, 1–4]. У межах цього підходу акцент робиться на груповому та мережевому навчанні, орієнтованому на потреби регіонального розвитку та робочого середовища.

Водночас проведений аналіз наукових джерел свідчить, що наявні дослідження переважно зосереджуються на концептуалізації цифрової компетентності [2; 13], її вимірюванні у студентів закладів вищої освіти [6] або характеристиці інноваційних педагогічних підходів у фінських університетах прикладних наук [5]. Натомість питання цілеспрямованої інтеграції цифрової компетентності в освітні програми підготовки здобувачів технічних спеціальностей у закладах вищої освіти Фінляндії не отримало системного узагальнення. Недостатньо дослідженим залишається механізм відображення цифрової компетентності у структурі навчальних планів, результатах навчання та змісті технічних освітніх програм.

Мета статті: здійснити аналіз особливостей інтеграції цифрової компетентності в освітні програми підготовки здобувачів технічних спеціальностей у закладах вищої освіти Фінляндії та визначити структурні й педагогічні механізми її реалізації.

Виклад основного матеріалу. Цифрова компетентність у сучасному європейському контексті розглядається як інтегрована сукупність знань, умінь і ставлень, необхідних для ефективної, безпечної та відповідальної діяльності в цифровому середовищі. Методологічним орієнтиром для її структурування виступає рамка *DigComp*, яка окреслює ключові сфери цифрової компетентності: інформаційна грамотність, цифрова комунікація та співпраця, створення цифрового контенту, безпека та розв'язання проблем [2, 10–17; 13, 8–13]. Важливо, що *DigComp* не лише визначає структуру цифрової компетентності, а й пропонує рівні її сформованості, що дає змогу використовувати рамку як інструмент проєктування результатів навчання та їх подальшого оцінювання. У системі європейських

кваліфікацій компетентнісний підхід до визначення результатів навчання закріплюється також у Європейській рамці кваліфікацій (EQF) для навчання впродовж життя [3, 1–9]. У цьому контексті інтеграція цифрової компетентності в освітні програми технічних спеціальностей виступає не додатковим елементом, а необхідною умовою сучасної професійної підготовки.

Загальні засади функціонування закладів вищої освіти визначаються законодавчими актами, які закріплюють автономію закладів у формуванні й реалізації освітніх програм, а також їхню відповідальність за якість підготовки та відповідність суспільним запитам [12, 1–3; 9, 1–6]. Автономія закладів вищої освіти в цьому контексті означає можливість самостійного визначення змісту освітніх програм, форм організації навчання та механізмів внутрішнього забезпечення якості, що створює передумови для гнучкої інтеграції цифрових компонентів у підготовку здобувачів.

На рівні державної освітньої політики розвиток вищої освіти координується Міністерством освіти і культури Фінляндії, яке здійснює стратегічне управління та фінансування закладів вищої освіти відповідно до положень Закону про університети (*Universities Act 558/2009*) та Закону про університети прикладних наук (*Polytechnics Act 932/2014*) [9; 12]. Зазначені нормативно-правові акти визначають правовий статус закладів вищої освіти, принципи їх автономії, систему управління, механізми фінансування та вимоги до забезпечення якості освітньої діяльності.

Офіційні матеріали Національного агентства освіти Фінляндії (*Finnish National Agency for Education – EDUFI*) [4] містять структурований опис системи освіти країни, зокрема характеристику рівнів вищої освіти, відмінностей між університетами та університетами прикладних наук, принципів компетентнісного підходу та інтеграції цифрових рішень в освітній процес. Це дозволяє розглядати функціонування фінської системи вищої освіти як інституційно впорядковану модель із чітко визначеним нормативним та організаційним підґрунтям. Інтеграцію цифрової компетентності в підготовку здобувачів технічних спеціальностей у Фінляндії доцільно розглядати як складний багаторівневий процес, що охоплює нормативно-стратегічний, програмно-змістовий і педагогічно-організаційний виміри.

На нормативно-стратегічному рівні інтеграція спирається на європейські рамкові підходи (*DigComp*, *EQF*), які визначають загальні вимоги до компетентнісного опису результатів навчання та орієнтують освітні системи на формування цифрової компетентності як ключової.

На програмно-змістовому рівні цифрова компетентність конкретизується в межах освітніх прог-

рам технічного спрямування, де цифрові вміння та інструменти включаються до результатів навчання, структури дисциплін і професійного профілю випускника (зокрема в галузі інформаційних технологій, інженерії, механіки тощо). У цьому випадку цифрова складова може реалізовуватися як через окремі навчальні модулі, так і через наскрізну інтеграцію цифрових інструментів у фахові дисципліни, що забезпечує її органічне поєднання з професійним змістом підготовки.

На педагогічно-організаційному рівні вона реалізується через відповідні методи та форми навчання: проектну діяльність, командну роботу, практичну взаємодію з індустрією, використання цифрових середовищ і платформ.

Практичний вимір інтеграції цифрової компетентності простежується в описах освітніх програм технічних спеціальностей фінських закладів вищої освіти. Зокрема, в університетському секторі прикладом може виступати Aalto University, де офіційні описи програм у галузі науки й технологій фокусуються на підготовці здобувачів до роботи в технологічно насиченому середовищі та передбачають формування здатності використовувати сучасні цифрові інструменти у навчанні й майбутній професійній діяльності [1]. У секторі університетів прикладних наук прикладом є Університет прикладних наук "Метрополія" (Metropolia University of Applied Sciences) із програмою в галузі інформаційних технологій, яка орієнтована на прикладну підготовку та формування професійних навичок, пов'язаних із цифровими технологіями [7]. Аналогічно Університет Тампере (Tampere University) презентує програмні описи в IT-напрямі, що відображають орієнтацію на підготовку фахівців до діяльності в цифровій економіці [10], а Університет прикладних наук Турку (Turku University of Applied Sciences) у межах технічних програм (зокрема механічної інженерії) підкреслює практичну спрямованість підготовки та взаємозв'язок навчання з реальними виробничими задачами [11]. У сукупності ці приклади демонструють, що цифрова складова в технічній освіті Фінляндії розглядається як частина професійного профілю випускника й включається в програмну логіку підготовки.

Окремої уваги заслуговують педагогічні механізми, які підсилюють інтеграцію цифрової компетентності. Для фінських університетів прикладних наук характерним є підхід, орієнтований на інноваційність, практичне застосування знань і співпрацю з професійним середовищем. У цьому контексті показовою є концепція "innovation pedagogy", обґрунтована J. Kettunen, яка передбачає інтеграцію прикладних досліджень і розробок з освітнім процесом, розвиток підприємницьких компетентностей, гнучкість навчальних планів та багатопрофільну й мережеву взаємодію з регіональним середо-

вищем [5, 1–5]. Така логіка організації навчання створює умови для формування цифрової компетентності як складової ширшої компетентнісної підготовки: цифрові інструменти та середовища використовуються не як самоціль, а як ресурс у груповій, проектній і мережевій діяльності.

Водночас аналіз представлених підходів дозволяє констатувати, що інтеграція цифрової компетентності в технічну освіту Фінляндії відбувається не через механічне включення цифрових дисциплін до навчальних планів, а через переосмислення самої логіки професійної підготовки. Цифрові інструменти, середовища та платформи розглядаються як невід'ємний компонент професійної діяльності майбутнього фахівця, що зумовлює необхідність їх системного використання в освітньому процесі. Такий підхід забезпечує поєднання технологічної підготовки з розвитком критичного мислення, автономності та здатності до безперервного професійного саморозвитку, що відповідає сучасним викликам цифрової трансформації суспільства.

Висновки. Проведений аналіз засвідчив, що інтеграція цифрової компетентності в освітні програми підготовки здобувачів технічних спеціальностей у закладах вищої освіти Фінляндії має системний і багаторівневий характер. Вона ґрунтується на поєднанні європейських рамкових підходів (DigComp, EQF), національного нормативно-організаційного середовища та автономії закладів вищої освіти у формуванні змісту професійної підготовки здобувачів технічних спеціальностей.

Встановлено, що цифрова компетентність у фінській технічній освіті не розглядається як ізольований освітній компонент або окремий навчальний курс. Її інтеграція відбувається через включення цифрових інструментів і практик у структуру результатів навчання, зміст дисциплін та професійний профіль випускника.

Аналіз описів освітніх програм технічного спрямування засвідчив, що цифрова складова є невід'ємною частиною професійної підготовки й відображається у вимогах до роботи з сучасними технологіями, проектною діяльністю, аналізом даних і взаємодією в цифровому середовищі.

Важливу роль у забезпеченні цієї інтеграції відіграють педагогічні механізми, зокрема практико-орієнтовані моделі навчання, характерні для університетів прикладних наук. Концепція *innovation pedagogy* демонструє, що формування цифрової компетентності ефективно реалізується через групу, проектну та мережеву діяльність, інтегровану з прикладними дослідженнями й співпрацею з індустрією.

Отже, фінський досвід свідчить, що ефективна інтеграція цифрової компетентності у технічну вищу освіту потребує не фрагментарного включен-

ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ОСВІТНІ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ФІНЛЯНДІЇ

ня цифрових тем, а системного переосмислення логіки професійної підготовки на основі компетентнісного підходу.

Перспективами подальших досліджень є поглиблений аналіз механізмів відображення цифрової компетентності в навчальних планів і результатах навчання технічних програм, а також можливості адаптації елементів фінської моделі до освітніх систем інших європейських країн.

ЛІТЕРАТУРА

1. Aalto University. (n.d.). Bachelor's Programme in Science and Technology (ICT / Engineering fields). Available at: <https://www.aalto.fi/en/study-options>
2. Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use (JRC Research Reports JRC106281). Publications Office of the European Union. Available at: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281>
3. European Parliament and Council. (2017). Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning (2017/C 189/03). Official Journal of the European Union. Available at: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615(01))
4. Finnish National Agency for Education (EDUFI). (n.d.). Education system in Finland. Available at: <https://www.oph.fi/en/education-system>
5. Kettunen, J. (2011). Innovation pedagogy for universities of applied sciences. *Creative Education*, 2(1), pp. 56–62. DOI: <https://doi.org/10.4236/ce.2011.21008>
6. Mejías-Acosta, A., D'Armas Regnault, M., Vargas-Cano, E., Cárdenas-Cobo, J., & Vidal-Silva, C. (2024). Assessment of digital competencies in higher education

students: development and validation of a measurement scale. *Frontiers in Education*, 9. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1497376>

7. Metropolia University of Applied Sciences. (n.d.). Bachelor's Degree Programme in Information Technology. Available at: <https://www.metropolia.fi/en/academics/bachelors-degrees/information-technology>

8. Ministry of Education and Culture, Finland. (n.d.). Higher education and research in Finland. Available at: <https://okm.fi/en/higher-education-and-research>

9. Polytechnics Act 932/2014 (Universities of Applied Sciences Act). Finland. Ministry of Education and Culture. Available at: <https://kamk.fi/wp-content/uploads/2024/05/Polytechnics-Act.pdf>

10. Tampere University. (n.d.). Degree Programme in Information Technology. Available at: <https://www.tuni.fi/en/study-with-us>

11. Turku University of Applied Sciences. (n.d.). Bachelor's Degree Programme in Mechanical Engineering. Retrieved from <https://www.tuas.fi/en/>

12. Universities Act 558/2009. Finland. Ministry of Education and Culture. Retrieved from <https://www.finlex.fi/api/media/statute-foreign-language-translation/688181/mainPdf/main.pdf>

13. Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes (JRC Research Reports JRC128415). Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>

Стаття надійшла до редакції: 22.02.2026

Прийнято до друку: 16.04.2026

Опубліковано: 04.05.2026



“Дитина має справжнє емоційне й інтелектуальне життя тільки тоді, коли вона живе у світі ігор, казки, музики, фантазії і творчості. Без цього вона не краца за здавлену квітку”.

*Василь Сухомлинський
український педагог, публіцист, письменник*

“Люби свою дитину будь-якою – неталановитою, невдахою, дорослою. Спілкуючись з нею, радій, бо дитина – це свято, яке поқи що з тобою”.

*Януш Корчак
польський педагог, письменник*

“Досліджуй все, нехай для тебе на першому місці буде розум, дозвоь йому керувати собою”.

*Піфагор
давньогрецький філософ*

“Для вченої й освіченої людини жити – значить мислити.

*Цицерон
давньоримський політичний діяч, філософ та літератор*



ДЛЯ НОТАТОК

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

№ 4 (248) квітень 2026

No. 4 (248) April 2026

Головний редактор
Микола Пантюк

Відповідальний редактор
Наталія Примаченко

Макетування та верстка
Ірина Негура

Підписано до друку 01.05.2026 р. Ум. друк. арк. 22,0.
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